

Una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos

Deyby Rodrigo Espinosa-Gómez*

Resumen

El propósito fundamental de este artículo es dar cuenta de otras posibles acciones transformadoras para repensar la manera como se concibe la escuela en el siglo XXI, según la cual esta enseña y reproduce lo que ya ha sido pensado, que regula y orienta a que los y las estudiantes se formen para “el deber ser” de las competencias, el trabajo y la empresa, mas no para el “querer ser” del propio estudiante en un mundo en el que se requiere cada vez más una educación para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos mediante un proceso “sentipensante”, es decir, un proceso mediatizado por el corazón y la razón. Esta reflexión se sustenta en el campo de la pedagogía crítica, educación popular, escuela abierta, educación en derechos humanos y la postura crítica del currículo. La investigación que dio origen a este artículo se denomina “Maestros y maestras rodantes por la dignidad humana: una estrategia de reconocimiento y práctica de los derechos humanos para una escuela ciudadana y un currículo crítico”, que se desarrolló entre los años 2012 y 2013 en la Universidad de Antioquia. Esta se llevó a cabo con estudiantes de la escuela Pedro de Castro, de la ciudad de Medellín, con el objetivo de construir con ellos una estrategia educativa de reconocimiento y práctica de los derechos humanos, para una escuela ciudadana y un currículo crítico, basada en el principio del diálogo entre estudiantes y maestros, con el ánimo de llevar, posteriormente, la enseñanza a la comunidad en general.

Palabras clave: comunidad, currículo emancipador, derechos humanos, escuela “sentipensante”, maestro.

A “Feeling-Thinking” School for the Recognition and Practice of Human Rights

Abstract

The fundamental aim of this article is to identify other possible transformative actions for rethinking schools in the 21st century. This involves changing the concept of schools from institutions that teach and reproduce what has already been thought, and that regulate and orient students to educate themselves according to what they should do in relation to competencies, work and the company, to places that focus on what individual students want to do in a world that increasingly demands more education to recognize and practice human rights through a “feeling-thinking process”, that is, a process determined by both heart and mind. This reflection is underpinned by the fields of critical pedagogy, popular education, open schooling, human rights education, and the critical stance of the curriculum. The research that gave rise to this article was titled “Teachers on the Move for Human Dignity: A Strategy for Recognizing and Practicing Human Rights for a Citizen School and a Critical Curriculum”, which was conducted in 2012 and 2013 at Universidad de Antioquia, and carried out with students at the Pedro de Castro school in the city of Medellín. Its aim was to build an educational strategy with these students involving the recognition and practice of human rights for a citizen school and a critical curriculum, based on the principle of dialog between students and teachers, and in the spirit of later taking this teaching to the general community.

Keywords: community, emancipating curriculum, human rights, “feeling-thinking” school, teacher.

Uma escola “sentipensante” para o reconhecimento e a prática dos direitos humanos

Resumo

O propósito fundamental deste artigo é dar conta de outras possíveis ações transformadoras para repensar a maneira como se concebe a escola no século XXI, segundo a qual esta ensina e reproduz o que já foi pensado, que regula e orienta para que os e as estudantes formem-se para “o dever ser” das competências, do trabalho e da empresa, mas não para o “querer ser” do próprio estudante em um mundo no qual se requer cada vez mais uma educação para o reconhecimento e prática dos direitos humanos mediante um processo “sentipensante”, ou melhor, um processo mediado pelo coração e pela razão. Esta reflexão sustenta-se no campo da pedagogia crítica, educação popular, escola aberta, educação em direitos humanos e a postura crítica do currículo. A pesquisa que deu origem a este artigo denomina-se “Professores e professoras rodantes pela dignidade humana: uma estratégia de reconhecimento e prática dos direitos humanos para uma escola cidadã e um currículo crítico”, que se desenvolveu entre os anos 2012 e 2013 na Universidade de Antioquia. Esta se realizou com estudantes da Escola Pedro de Castro, da cidade de Medellín, com o objetivo de construir com eles uma estratégia educativa de reconhecimento e prática dos direitos humanos, para uma escola cidadã e um currículo crítico, baseada no princípio do diálogo entre estudantes e professores, com a intenção de levar, posteriormente, o ensino à comunidade em geral.

Palavras-chave: comunidade, currículo emancipador, direitos humanos, escola “sentipensante”, professor.

* Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Maestro del Colegio Parroquial San Francisco de Asís, Bello, Antioquia, Colombia. Correo electrónico: deibit05@hotmail.com

Recibido: 11 de marzo del 2014

Aprobado: 26 de mayo del 2014

Cómo citar este artículo: Espinosa-Gómez, Derby Rodrigo “Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos”. *Rastros Rostros* 16.30 (2014): 95-104. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>

Es el momento de poner en práctica propuestas pedagógicas que no enseñen a guardar silencio sobre lo que se piensa o se siente. Es hora de hacer realidad las pautas que no enseñan a fingir que piensan, participan o sienten. Llego el tiempo de impulsar una práctica y una teoría pedagógica que forme en la convivencia desde el reconocimiento y la palabra.

Alfredo Ghiso

Introducción¹

La escuela, a lo largo del tiempo, se ha caracterizado por cierto grado de estancamiento y pasividad en relación con el avance de los contextos sociales, económicos y políticos. Al respecto, conviene decir que la escuela del siglo XXI no ha sido ajena a esta problemática, sino que, por el contrario, suele fungir como una escuela reproductora de conocimiento para el vivir de un mundo neoliberal, una educación, como diría Cristina Monereo, “encaminada a producir ‘máquinas utilitarias’ y no ciudadanos con la capacidad de pensar críticamente” (229). A diferencia de esta concepción de escuela, una “escuela sentipensante” es aquella escuela en la que se aprenden a pronunciar las propias palabras y no a repetir las palabras de otros; se basa en reconocer aquel *principio del diálogo*² que soñó Freire: “Todos sabemos algo, todos ignoramos algo por eso aprendemos siempre” (*Cartas* 60). En esta cobra significado la pregunta por la práctica pedagógica, esa experiencia que no se hace, sino que se vive, para reflexionar y transformar el proceso enseñanza-aprendizaje. Exige confianza y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás; comprende que no habrá un verdadero reconocimiento de los derechos humanos en sociedad si no se emplea la razón y se actúa con el corazón.

El ejemplo más significativo de “que todos sabemos algo” lo representan las palabras de un pescador en San Benito Abab (Sucre), dichas al investigador y sociólogo barranquillero Orlando Fals Borda: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”, según lo cuenta el mismo so-

ciólogo al hablar de la cultura anfibia colombiana. Un concepto nacido del corazón y de la cabeza, que posteriormente apropia y trasciende, con profundo sentido filosófico, el escritor Eduardo Galeano y que define en su *Libro de los abrazos*:

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad. (107)

En este artículo, en primer lugar, se hará una descripción de algunos elementos para repensar en la escuela con énfasis en su relación con el presente; en segundo lugar, se establecerá qué significa una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos y, por último, se intentará pensar, para la conformación de una escuela “sentipensante”, la necesidad de un *currículo emancipador*, una *escuela como comunidad* y una *comunidad con escuela*, y finalmente un *maestro lector de contextos* para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos.

La escuela del siglo XXI: algunos elementos para repensar

Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender.

Alvin Toffler

Basta simplemente con ingresar a un aula de clase, escuchar las expresiones y quejas, tanto de estudiantes como de docentes, acerca del aburrimiento escolar (Corea y Lewkowicz), de la cotidianidad pesada y repetitiva. Para los estudiantes, la escuela se ha vuelto poco interesante, comparada con medios de entretenimiento como la televisión o con lo que pueden hacer en el computador o en internet, por medio de redes sociales, con amigos y otros espacios de encuentro juvenil y acción social y política (Muñoz). Se pensó que el problema de la educación encontraría su panacea en nuestra sociedad colombiana, con soñar y hacer realidad una ley de educación, pero al poco tiempo de su expedición se fueron introduciendo modificaciones que hicieron de esta letra muerta, palabras en un papel;

1 Agradezco a los educadores Carlos Andrés Acevedo, Rodrigo Jaramillo y a mis estudiantes por su apoyo brindado para escribir el presente artículo nacido del corazón y la razón. A todos ellos los eximo de cualquier responsabilidad por las ideas aquí expresadas.

2 Consiste en comprender al otro y en permitirle su manifestación más radical, el diálogo es el centro del proceso pedagógico y permite el encuentro entre las personas con sí mismas y con su comunidad y el mundo posibilitando caminos para una cultura humanizante y la razón. Véase Freire (*Pedagogía* 44-45).

la ley no produjo transformaciones estructurales significativas, por el contrario, en la escuela se continuó viendo y haciendo lo mismo.

A esas digresiones me ha conducido la pregunta ¿cuál es la formación escolar de los jóvenes en Colombia? A mi modo de ver, en las escuelas se continúa enseñando lo mismo que aprendieron nuestros maestros de sus maestros, y estos de sus maestros. Es una escuela de la repetición que parece inmóvil ante la lectura del contexto y el dinamismo social, una escuela *de y para el pasado*, más no *de y para el presente*. Respecto a lo anterior, Zuleta, Suárez y Valencia consideran:

[que] el bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana. Es una ensalada extraordinaria de materias diversas (geografía, geometría, ‘leyenda patria’, etc.) que el estudiante consume durante seis años hasta que en el examen de Estado o del ICFES, se libera por fortuna de toda aquella pesada carga de información confusa. (2)

Al mismo tiempo, este pensador colombiano advierte que la enseñanza memorística y de datos es tan elemental en la escuela, que, cuando el estudiante termina sus estudios, los conocimientos adquiridos ya no le sirven para nada práctico en la vida ni en sus actividades educativas posteriores, cuando no suele ocurrir que olvide todo lo enseñado. En palabras de Zuleta, Suárez y Valencia, la educación en Colombia:

Reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ellos se debe que el estudiante adquiere un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación. Por eso el maestro con frecuencia subraya: ‘usted no sabe nada’, ‘todavía no hemos llegado a ese punto’, ‘eso lo entenderá o se verá más adelante o el año entrante, mientras tanto tome nota’, ‘esto es así porque lo dijeron gentes que saben más que usted’ etc. Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se le reconoce como un pensador y el niño es un pensador. La definición de Freud hay que repetirla una y mil veces: el niño es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se le puede llamar educar. (4)

He aquí, en pocas palabras, cómo la escuela a través del autoritarismo representa una “escuela de la respuesta” más no una “escuela para la pregunta”. Frente

a una escuela y educación de la respuesta es que Paulo Freire (citado por Giroux) sostiene que la educación así orientada no ayuda en nada a la curiosidad indispensable en el proceso cognitivo, sino que, por el contrario, contribuye a la memorización mecánica de los contenidos:

Evidentemente el error de una educación de la respuesta no está en la respuesta sino en la ruptura entre esta y la pregunta. El error consiste en que la respuesta es proclamada independientemente de la pregunta que la provocaría. De igual forma, la educación de la pregunta estaría equivocada si la respuesta no se percibiese como parte de la pregunta. Preguntar y responder son caminos constitutivos de la curiosidad. (44)

No es fantasía afirmar que la educación de la pregunta nace de la lectura del contexto, de un currículo “con sentido”, el cual se construye desde la *escucha y palabra* de cada uno de los actores de la escuela, para, de esta forma, identificar las necesidades del contexto; de lo contrario continuaremos y haremos parte de la reproducción de una escuela que, como lo señala Lipovetsky, “es hoy el centro de la decepción” (34) o como lo enunciara el silenciado Jaime Garzón en su crítica social y educativa, una educación que “no tiene nada que ver con las necesidades que tenemos los colombianos”.

Con todo y lo anterior, parece fundamental agregar dos características que se suman al núcleo de la problemática, como lo es una escuela “sin presente” y un maestro que lo “ignora todo y sabe todo”. Estas dos problemáticas, así como las demás, encontrarán respuesta en un camino que debe estar pensándose y repensándose desde las propias prácticas del educador, ya que un educador que no se someta a la crítica y reflexión de su propia práctica, estará condenado a repetir la educación del ver, oír y callar.

Una escuela “sin presente”

La escuela está permeada por los *tiempos pasado y futuro*, en la que los y las estudiantes no son seres del presente sino seres que serán; su meta principal es formar para el futuro, según lo cual los niños serán los próximos presidentes y personajes representativos de nuestro país. Son idealizados por el adulto, ignorando con esto, que los estudiantes también son *el presente*. Es decir, este tipo de escuela le hace un mal a sus estudiantes y a su comunidad, ya que al enquistarse exclusivamente en el futuro o en el pasado, les ahorra la preocupación de pensar su presente y sus necesidades como sociedad.

La escuela “sin presente” está programada para la lectura y enseñanza de la historia, en la que esta se entiende “como pasado” mas no como presente. Basta simplemente con preguntarles a los estudiantes sobre qué estudian las ciencias sociales, para inmediatamente encontrar alusión unívocamente al pasado, más no a reconocerse como seres hacedores de historia. En este tipo de escuela, el barrio, el país y la sociedad no se traslucen. El sociólogo Rodrigo Parra Sandoval considera que esta pedagogía que predica el tiempo en la institución escolar está llevando autoritariamente a los estudiantes:

[a] adoptar como futuro, como proyecto, los proyectos de sus padres y de sus maestros, a tomar prestado de los adultos el futuro, a pensar en su futuro como algo ya hecho, ya definido por las generaciones anteriores, el futuro intercambiado por un pasado: muestra el anacronismo de la escuela colombiana contemporánea. (43)

Esta clase de escuela entiende el currículo como un concepto o un plan diseñado para seguir contenidos, mas no como una construcción permanente para el encuentro de la cultura y lectura del contexto, a través del cual el individuo sea capaz de entender su realidad y de transformarla en procesos educativos encaminados al reconocimiento del otro. Finalmente, dicho de un modo poético, esta se describe a través de las inquietudes de los estudiantes, como lo expone el maestro Maturana en su “Plegaria del estudiante”:

¿Por qué me impones
lo que sabes
si quiero yo aprender
lo desconocido
y ser fuente
en mi propio descubrimiento?
El ruido de tu verdad
es mi tragedia.
Seca mi boca,
apaga mi pensamiento,
y niega mi poesía,
me hace antes de ser. (93)

Un maestro que lo “ignora todo y sabe todo”

Es aquel maestro que se acostumbró a enseñar la pedagogía de la respuesta; es un maestro que no se atreve a leer y reconocer el contexto de sus estudiantes, no acepta la crítica, precisamente porque se cree un maestro.

Va en contra de aquel principio de humildad que soñó Paulo Freire “nadie sabe todo, nadie lo ignora todo” (*Cartas* 60), que encuentra su razón de ser en la palabra *humildad*, ya que implica aprender a escuchar al otro.

El maestro sabelotodo se caracteriza por su postura autoritaria en el proceso de aprender ante sus estudiantes, su saber constituye la única verdad, la cual debe de ser impuesta a los demás. Es el salvador del mundo, o como diría Freire, “su saber es ‘iluminador’ de la ‘oscuridad’ o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario” (*Cartas* 61).

Al mismo tiempo, es un maestro que ignora la necesidad de *formarse para poder formar*, piensa que su saber ya está formado y no comprende que hablar de *maestro en formación* es una redundancia, pues cualquier persona que se crea o pretenda maestro ha de estar en un proceso constante de deconstrucción y reconstrucción de su práctica pedagógica mediatizada por su experiencia, esa que se vive diariamente en su quehacer pedagógico.

Como breve conclusión, fabrica individuos que carecen al máximo de autonomía; destruye con su tiza y libros el desarrollo del *sapere aude*³ por parte de sus estudiantes; borra de su praxis aquel principio de “... enseñar de verdad es dejar pensar al otro”, como lo planteó Heidegger (citado por Bayona 50). Esta clase de maestro, como diría Zuleta et ál., actúa como “... un policía de la cultura, un hombre enfundado” (p. 39), un maestro que trata de que los alumnos no vayan a hacer nada que perjudique a sus patronos o a los gobernantes, que sean eficaces a la razón instrumental del progreso neoliberal, sin aspirar ni luchar por nada.

Derechos Humanos

De acuerdo con la organización internacional Unidos por los Derechos Humanos, “los derechos humanos son las libertades básicas a las que todo ser humano tiene derecho”. Se basan en el principio del respeto hacia el individuo. Su posición fundamental es que toda

3 Es la divisa de la Ilustración, proviene del latín y significa atrévete a saber, atrévete a pensar o, como lo señalaría Immanuel Kant, “ten el valor de servirte de tu propio entendimiento”. La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad, minoría de edad que estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él” (1).

persona es un ser moral y racional que merece que se le trate con dignidad. Se les llama derechos humanos porque son universales. Mientras que las naciones o los grupos especializados disfrutan de derechos específicos que sólo son pertenecientes a ellos, los derechos humanos son pertinentes a todo el mundo.

Los derechos humanos se han fundamentado a través de corrientes filosóficas heredadas de occidente, como el iusnaturalismo, positivismo e historicismo (tabla 1). El iusnaturalismo considera los derechos humanos como atributos que las personas poseen por su condición de seres humanos; en el positivismo, se piensan como normas que regulan la relación entre Estado y los ciudadanos, y finalmente en el historicismo los derechos humanos se presentan como conquistas que los hombres y mujeres han obtenido a través de sus luchas sociales.

Tabla 1. Corrientes de los derechos humanos y algunas características

	Iusnaturalismo	Positivismo	Historicismo
Definición	Son atributos que las personas poseen por su condición de seres humanos	Son normas que regulan la relación entre los Estados y los ciudadanos	Son conquistas que los hombres y mujeres han obtenido a través de sus luchas
Origen	La Grecia Antigua	Francia e Inglaterra	Alemania
Condición	Atributos	Normas	Conquistas
Objetivo	Intrínseca a la persona	Exigibilidad al Estado	Luchas sociales y políticas (Protesta).

Fuente: Espinosa, Deyby. *Recopilación notas del diploma en derechos humanos y derechos de la niñez y adolescencia*. Medellín: Personería de Medellín, 2011. Impreso.

Desde el cilindro de Ciro⁴ hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, estas clases de corrientes encuentran relación precisamente en la exigibilidad al reconocimiento de la dignidad humana. Esta

4 El cilindro de Ciro es una tablilla de arcilla que contiene la primera declaración de derechos humanos en la historia, escrita por el rey persa Ciro el Grande, En el año 539 a. C. El rey persa, tras conquistar la ciudad de Babilonia, estableció un precedente: liberó a todos los esclavos y les permitió volver a casa. Aún más, declaró que la gente tenía derecho a escoger su propia religión. En palabras de Ciro el Grande (citado por Unidos por los Derechos Humanos): "La gente es libre de vivir en cualquier región y asumir un trabajo, siempre y cuando no violen nunca los derechos de los demás. Yo impido la esclavitud y prohíbo el intercambio de hombres y mujeres como esclavos ..., tales tradiciones se deberían exterminar por todo el mundo".

representa un valor inherente a todo ser humano que no termina por una decisión de otro ser humano. La dignidad no sólo hay que verla desde el punto de vista intrínseco de la persona, sino también desde los elementos básicos que componen la dignidad, como libertad e igualdad, ambas obtenidas desde el nacimiento.

En el preámbulo y en el artículo n.º 1 de la Declaración de los Derechos Humanos se proclama: "el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra ... todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos". El problema no es la barbarie o la violencia; la violencia es la consecuencia de no haber sido capaces de construir un orden ético de convivencia, fundado en los derechos humanos. Si mañana se callan los fusiles, no hemos resuelto el problema de la violencia; nos toca construir la convivencia si queremos tener futuro (Toro). Es, en este sentido, necesario avizorar una salida en la que así como aprendemos a ser violentos aprendamos a ser pacíficos (Zuleta, citado por Mejía).

Cabe entonces preguntarse cómo lograr un mundo en que se aprenda a ser pacíficos reconociendo y practicando los derechos humanos. La artífice primaria de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, Eleanor Roosevelt (citado por Unidos por los Derechos Humanos), proporcionó una respuesta cargada de elocuencia a esta pregunta:

¿Dónde, al fin y al cabo, comienzan los derechos humanos? En sitios pequeños, cercanos a casa. Tan cercanos y tan pequeños que no aparecen en ningún mapa del mundo. Sin embargo, son el mundo de la persona: el vecindario en el que vive, la escuela o el colegio al que asiste, la fábrica, granja u oficina donde trabaja ... A menos que estos derechos signifiquen algo ahí, tendrán poco significado en ningún otro sitio. Sin una acción concertada de los ciudadanos con el fin de preservarlos en el hogar de uno, nos encontraremos mirando en vano a la espera de un progreso más amplio en el mundo.

Esta respuesta no debería borrarse nunca del horizonte de la escuela y de los maestros. Los derechos humanos y la dignidad humana están grabados en los estudiantes, en sus familias y comunidad. Por tanto, el objetivo de la escuela no puede separarse de la

formación en y para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos a través de un proceso mediado por el corazón y la razón.

¿Qué significa una escuela “sentipensante” para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos?

Significa una educación centrada en la persona y en el respeto a su dignidad; pensar una educación en derechos humanos mediante un proceso “sentipensante” es aprender a “sentir al otro”; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad. Una escuela “sentipensante” comprende *la educación como un derecho humano* mediante el cual llegamos plenamente a ser humanos: es a través de este que se desprenden y construyen caminos para el reconocimiento y práctica de los demás derechos.

De acuerdo con el educador en derechos humanos Abraham Magendzo, el propósito de la educación para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos

es la formación del estudiante para enfrentar e insertarse en la vida. Relacionándose con el conjunto de experiencias formativas que la educación debe ofrecer a los alumnos y alumnas con el fin de:

- Estimular rasgos y cualidades que conformen y afirmen su identidad personal, el sentido de pertenecer y participar en grupos de diversa índole y su disposición al servicio de otros en la comunidad.
- Afianzar la formación ética, en el sentido de desarrollar la vocación por la verdad, la justicia, la libertad, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por la dignidad del otro y el desarrollo.
- Desarrollar valores de ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática. (“Los derechos” 1).

¿Cómo concretizar una escuela “sentipensante” en pro del reconocimiento y práctica de los derechos humanos? Podemos comenzar con algo mínimo en nuestras prácticas pedagógicas, aprendiendo una premisa sencilla: enseñar implica necesariamente aprender. Con esto, no me refiero a la costumbre de nuestro sistema educativo, en la que enseñar consiste en pasar exámenes y competencias, ya que en estos casos no se mide la capacidad de comprensión y crítica, sino más bien la capacidad de memorizar y repetir. Por el con-

trario, es hora de una educación en la que se comprenda que los y las estudiantes son seres pensantes, seres humanos que poseen palabras que no debemos ignorar. Depende de los maestros si esas palabras, en vez de repetir las, se crean y recrean.

Antes de continuar, se debe insistir en que no será posible hablar de una verdadera escuela “sentipensante” si la escuela no rompe con sus cuatro paredes y abraza a la comunidad, si no se pone como núcleo de la transformación de la escuela de hoy al maestro, quien debe comenzar por la transformación de su práctica pedagógica, ya que, como lo señalaba Freire, “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales de forma crítica” (*La importancia* 71).

Es por tal motivo que surgen como necesidad para construir un proceso “sentipensante”, caminos hacia un currículo emancipador, una escuela como comunidad y una comunidad con escuela y un maestro lector de contextos, para, de esta manera, implementar el reconocimiento y práctica de los derechos humanos.

Un currículo emancipador

Para la construcción de una escuela “sentipensante” el currículo no ha de ser un concepto o un plan diseñado para seguir contenidos, sino una construcción permanente para el encuentro con la cultura, a través del cual el individuo sea capaz de entender su realidad y transformarla mediante procesos educativos encaminados al reconocimiento de los derechos humanos y por ende a la práctica ciudadana. En la escuela “sentipensante”, el currículo debe *tener sentido*, es decir, debe ser un currículo que parta de las voces de cada uno de los actores de la comunidad escolar, permitiendo identificar y estudiar los problemas sociales; un currículo que incorpore los contextos con sus necesidades.

De acuerdo con la pensadora crítica del currículo Shirley Grundy, el currículo debe comprenderse como un constructo cultural que se produce a través de un conjunto de prácticas educativas humanas. Grundy, al pensar sobre el currículo, se basa en *tres intereses humanos* adoptados de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas. Esta teoría considera que toda práctica educativa supone un concepto del hombre en búsqueda de su racionalidad. En primer lugar, *el interés técnico* persigue un resultado preestablecido o concebido a través del alcance de los objetivos seleccionados, en concreto se busca resultados como producto; el estudiante es un

ser pasivo y receptor de conocimientos; no se potencia su crítica, la reflexión y creatividad; el maestro no puede abandonar los rígidos contenidos y reproduce conocimientos. En segundo lugar, el *interés práctico*, basado en la ciencia histórico-hermenéutica, comprende la sociedad para formar parte de esta; su objetivo es comprender que todos los participantes del currículo son considerados sujetos más que objetos; lo más importante es el proceso y no el resultado; el estudiante es un actor de conocimiento en interacción con su maestro. Por último, el *interés emancipador* se fundamenta en la crítica, promoviendo un currículo como *praxis*; el maestro estimula la reflexión, el goce de las plenas libertades, derechos y potenciación de las capacidades del individuo; el maestro es democrático y crítico; el estudiante goza de libertad de expresión, igualdad y autonomía. Es crítico y autocrítico, libre de exponer sus ideas y construir conocimiento.

Cabe resaltar que, para la conformación de una escuela "sentipensante", el currículo debe promover un proceso educativo, no para la transmisión sino para la socialización a través de la *praxis*, pues cada uno de los participantes es un sujeto activo y productor de saber, es sujeto de acción y reflexión, sujeto consciente de su vivencia en un mundo de interacciones sociales y culturales. Esto significa actuar con otros, no sobre otros, expresar las propias palabras y no reproducir las de otros. Un *currículo emancipador* tiene como meta desarrollar en el estudiante una comprensión crítica de la realidad social y un compromiso con su transformación. Es un medio para que los niños, niñas y jóvenes reconozcan, vivan y practiquen los derechos humanos para una escuela más ciudadana y democrática, que permita la participación y, por ende, una transformación social con apuesta a la transformación social.

Para Magendzo, sin lugar a duda, el currículo emancipador y la educación en derechos humanos encuentran una fuerte relación con la pedagogía crítica, ya que, la educación en derechos humanos a fin de cumplir su misión (empoderar a las personas para que sean sujetos de derecho), requiere de una atmósfera educativa apropiada y la pedagogía crítica la posibilita. En palabras de este educador en derechos humanos:

Tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos se orientan a empoderar a las personas para que sean sujetos de derechos. Un sujeto de derechos es alguien con el conocimiento básico de los derechos humanos fundamentales y que los aplica en la promoción y defensa de sus derechos y de los derechos de los demás. Es alguien que está familiarizado con la Decla-

ración Universal de Derechos Humanos y con algunas de las resoluciones, pactos, convenciones y declaraciones, nacionales e internacionales, relacionadas con los derechos humanos. El conocimiento de estas normas legales se transforma en un instrumento de demanda y de vigilancia para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos humanos. Este sujeto de derechos también tiene conocimiento básico de las instituciones que protegen derechos, especialmente las de su propia comunidad, a las cuales puede recurrir cuando se violan sus derechos. ("Pedagogía crítica" 23)

En este sentido, ha de comprenderse que no hay práctica sin reconocimiento ni reconocimiento sin práctica. La práctica de los derechos humanos implementada desde un currículo emancipador nos lleva a reflexionar y avanzar hacia un currículo con pertinencia social, es decir, un currículo articulado efectivamente al medio local, a la resolución de problemas, a la conformación de una escuela que, como señala Alfredo Ghiso, "desplaza el debate desde el discurso, al sujeto sentipensante, al sujeto de la *praxis*" (17), un sujeto de *praxis* que actúa con el corazón y emplea la razón en y para su comunidad.

Hacia una escuela como comunidad y una comunidad con escuela

Una escuela como comunidad y una comunidad con escuela implica reconocer el derecho humano a la educación; gracias a este, estudiantes y maestros dialogan con la comunidad con el fin de retroalimentarse mutuamente e identificar sus necesidades más próximas. Es hora que la escuela, como lo señalaría Gadotti, forme dando ejemplos de democracia, que se asuma como espacio de derechos y deberes, caracterizándose por su formación en derechos humanos mediante las experiencias mismas, ejerciendo la libertad y creatividad de cada uno y una de sus actores. Para Antanas Mockus (citado por Mejía),

es fundamental que la escuela se asuma y forme para ser ciudadano, lo que significa respetar los derechos de los demás, pensar en el otro, tener claro que siempre hay otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto. (2)

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela y el proceso educativo deben llegar también a los padres de familia y comunidad en general. No podrá concretarse

una verdadera educación en derechos humanos desde el actuar y el sentir, si solamente se trabaja con el presente (estudiantes) y no se vincula el pasado (padres-adultos), en un diálogo temporal que permita reconocerse a ambos como hacedores de historia y de derechos. Pues no es una fantasía afirmar que entre las principales razones para que se vulneren los derechos humanos en la comunidad, se encuentra el desconocimiento. Es, en este sentido, que el maestro Calderón ha soñado una escuela abierta, una educación para la vida y ciudad educadora, posibilitando permear y resignificar pedagógicamente los lugares y la comunidad, vinculándolos con el mundo de la vida. En palabras de este maestro:

Hoy más que nunca, las prácticas pedagógicas y las acciones educativas no se pueden circunscribir únicamente al ámbito de un aula regular o de una institución educativa en particular, sino que deben comprender un proceso permanente de reflexión-acción pedagógica sobre la lectura de los contextos sobre los que se está inmerso, lo cual implica pensar la escuela no como una estructura cerrada de cuatro paredes, sino como un espacio-tiempo modular, múltiple, abierto, en proceso permanente de construcción por parte de los diferentes sujetos que interactúan, y con otras formas de vivir la experiencia educativa. (3)

Ha de considerarse que nadie puede quedar excluido del sistema educativo en ninguna etapa de su vida, ya que el derecho a la educación se ejerce en la medida en que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan formarse plenamente y continuar aprendiendo, un camino inacabado para cada uno y una de los actores de la comunidad. Una escuela como comunidad inspirada en los derechos humanos es constructora de sujeto, como lo diría Magendzo, “es una cultura reconocedora y promotora de la diversidad y moralmente pluralista; es una cultura que no reduce al Otro a lo Mismo” (“Currículum” 50).

Un maestro “lector de contextos”

Educación en derechos humanos supone trascender la mera enseñanza verbal de un aula de clase y pasar al hacer en el barrio, la comunidad y sociedad, un proceso que comienza entre maestros, estudiantes, familia, comunidad y escuela, he ahí la tarea humanista de un maestro.

D. Espinosa

Un maestro debe formar en conciencia social a través de la lectura del barrio, la comunidad y el país al

interior de un aula de clase, como señala el ensayista colombiano William Ospina, quien advierte que en términos sociales y educativos, el maestro ha de enseñar a

aprender también las lecciones que nos dan los ríos cuando se desbordan, las selvas cuando son taladas, la industria cuando no tienen conciencia de sus responsabilidades, los políticos cuando en lugar de cumplir con la noble misión de administrar los recursos públicos para el beneficio común, se abandonan a la corrupción y el egoísmo. (38)

A este propósito, un maestro *lector de contextos*, con el corazón y la razón, ha de comprender que no puede pretender dar el sentido a sus estudiantes, puesto que esto sería pervertir el sentido y convertir un proceso “sentipensante” en un adoctrinamiento: el sentido puede mostrarse a través de la enseñanza y aprendizaje posibilitando caminos para dejar *pensar y sentir al otro en un contexto humano*. Es posible señalar algunos de los rasgos que debe asumir un maestro lector de contextos:

- a. Ha de comprender que la base fundamental de la enseñanza y el aprendizaje reside en el *aprender a escuchar* al otro.
- b. Es un maestro que hace *un aula humanista*, es decir, un aula en la que lo humano no se reduce a un simple contenido, sino un espacio de “palabra y escucha” para el reconocimiento de la comunidad desde la formulación y resolución de problemas.
- c. Un maestro que reconoce la necesidad de reaprender a pensar por uno mismo en una constante deconstrucción y reconstrucción de su propia práctica pedagógica, acepta la crítica, rechaza las posturas autoritarias y egocéntricas.
- d. Da vida a la premisa con la que Aristóteles (citado por Nubiola 2) inicia su metafísica: “todos los hombres por naturaleza anhelan saber”. Al mismo tiempo, recuerda aquel principio platónico (citado por Chacón y Covarrubias 152) “para enseñar es necesario el *eros*”, es decir, amor a quienes se dirige la enseñanza, amor al conocimiento y amor por su quehacer pedagógico.
- e. En una expresión sencilla de pronunciar, pero de profundo significado, un maestro que no le teme *a soñar*.
- f. Un maestro desprendido de los condicionamientos de y para el mundo económico, en el que el aprendizaje no sea para el tiempo del mercado, sino para el

tiempo de los derechos. Un maestro que comprende la dignidad humana, no como punto de partida sino como punto de llegada.

- g. Reconoce y forma en el reconocimiento y práctica de los derechos humanos, al mismo tiempo en que posibilita espacios para participar en la creación de los derechos, a partir de la lectura de los contextos y de las voces de los y las estudiantes.

A modo de conclusión

Para no terminar en este punto con la reflexión y poder evocarla en los nuevos tiempos de las escuelas “sentipensantes”, debemos comprender que no se comenzará un verdadero proceso de actuar con el corazón y emplear la razón, si dicha iniciativa no comienza desde la propia práctica pedagógica de cada maestro; como lo diría el historiador Jorge Orlando Melo, “los únicos que pueden cambiar la educación son los maestros”, y que mejor que comenzar dicha transformación escuchando al otro en la escuela, posibilitando con ello, una *praxis* en comunidad en la que los derechos humanos puedan tomar vida y sentido en la vida cotidiana de cada uno de los actores. Es hora que los maestros comprendan que la educación no puede convertirse en una muletilla del discurso neoliberal, ¡la educación no tiene precio! ¡No puede condicionarse por intereses políticos, económicos, religiosos o sociales! La educación es un derecho que tenemos como seres sentipensantes, por el sólo hecho de ser humanos.

Hoy más que nunca, la escuela ha de posibilitar caminos educativos para el reconocimiento de los derechos en comunidad y, en esta misma dirección, reivindicar su papel como espacio en cual los maestros, estudiantes, familia y comunidad, puedan dar vida al derecho a la educación, ¡es su derecho!

Conviene, sin embargo, advertir dos caminos. En el primero encontramos, como lo diría Dostoievski (citado por Zuleta): “El amor por las cadenas, los amos, las seguridades que nos evitan la angustia de la razón” (5). A diferencia de este camino, en el segundo, como lo señalaría Savater, “no basta con nacer humanos: tenemos también que llegar a Serlo” (12). Depende de los maestros si las palabras del primer camino se reproducen en nuestras escuelas, o por el contrario, se opta por el segundo camino, a través de un proceso “sentipensante”.

Un proceso “sentipensante” necesita de un currículo emancipador, de un maestro lector de contextos que enseñe actuar con el corazón y a usar la razón, de una escuela como comunidad y una comunidad con

escuela, de sujetos de *praxis* con la capacidad de aprender a escuchar y pronunciar sus propias palabras; sujetos que se conozcan a sí mismos en y con la otredad. Finalmente, déjenme terminar dándole la palabra a un poeta para que nos matice e invite en pocas palabras a vivir el signo sentipensante en la educación, Octavio Paz plantea en su poema “Piedra del sol” (citado por Ghiso):

para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son, si yo no existo, los otros que me dan plena existencia. Estamos condicionados por dinámicas sociales y políticas que nos llevan permanentemente al desconocimiento de nosotros mismos, en el desconocimiento del otro. Perdiendo la conciencia de que “como humanos sólo tenemos el mundo que creamos con otros. (18)

Perdón, no es sólo él quien nos invita, somos dos, porque vivo la pasión de un proceso sentipensante en la educación, perdón, tres, porque usted, estimado maestro, se ha sumado a construir lo nuevo, porque también la práctica pedagógica necesita ser deconstruida para ser reconstruida en estos tiempos. Bienvenidos al quehacer más humano y humanizador: el ser maestro.

Referencias

- Chacón, Policarpo, y Francisco Covarrubias. “El sustrato platónico de las teorías pedagógicas”. *Tiempo de educar* 13.25 (2012): 139-159. Impreso.
- Bayona, Juan Carlos. “La escuela: dejar pensar antes que enseñar a pensar”. *Educación y Educadores* 6 (2003).
- Calderón, Hader. “La enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de escuela abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa”. *Unipluriversidad* 11.2 (2012). Impreso.
- Corea, Cristina, e Ignacio Lewkwicz. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 2004. Impreso.
- Espinosa, Deyby, Jonhatan Betancur, Leidy Álvarez, Marcela Vanegas y Robinson Zapata. “Maestros y maestras rodantes por la dignidad humana: una estrategia educativa de reconocimiento y práctica de los derechos humanos para una escuela ciudadana y un currículo crítico”. Trabajo de grado, Universidad de Antioquia, 2013.
- Espinosa, Deyby. *Recopilación notas del diploma en derechos humanos y derechos de la niñez y adolescencia*. Medellín: Personería de Medellín, 2011.

- Fals Borda, Orlando. Entrevista. *Documental José Barros, Rey de reyes*. Bogotá. 19 oct. 2007. Recuperado de <https://youtu.be/LbJWqetRuMo>
- Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1994. Impreso.
- _____. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 1998. Impreso.
- _____. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad: Siglo XXI, 1999. Impreso.
- Gadotti, Moacir. "Escuela ciudadana, ciudad educadora: proyectos y prácticas en proceso". *Revista CIAS* 51.517 (2002). Impreso.
- Galeano, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI, 2000. Impreso.
- Garzón, Jaime. *Conferencia en la Universidad Autónoma de Occidente*. Santiago de Cali, 14 feb. 1997. Video web.
- Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 1948. Web.
- Giroux, Henry. "Una vida de lucha, compromiso y esperanza". *Cuadernos de pedagogía* 265 (1998): 42-45. Impreso.
- Ghiso, Alfredo. "Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace: una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas". *Aportes* 57 (2004): 7-22. Web.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, 1991. Impreso.
- Unidos por los Derechos Humanos. *Historia de los derechos humanos*, 2008. Video web.
- Kant, Immanuel. "¿Qué es la Ilustración?" *Historia de la Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Nova, 2010.
- Magendzo, Abraham. "Los derechos humanos: un objetivo transversal del currículum". *Estudios Básicos de Derechos*, 1999. Impreso.
- _____. "Pedagogía crítica y educación en derechos humanos". *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* 2.2 (2003): 19-27. Web.
- _____. "Currículum, convivencia escolar y calidad educativa". *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales* 2 (2003). Web.
- _____. *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2006. Web.
- Maturana, Humberto. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Ediciones pedagógicas chilenas, 1991.
- Mejía, Jaime. *Competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación, 2000. Web.
- Melo, Jorge Orlando. Conferencia en el marco de la celebración de los 60 años de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2013. Web.
- Monereo, Cristina. "Reseña de *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* de Martha Nussbaum". *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho* 22 (2011): 229-242. Impreso.
- Muñoz, G. *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010. Impreso.
- Nubiola, Jaime. *La vida intelectual: pensar, leer, escribir*. Conferencia en el Instituto Superior de Ciencias Religiosas, 27 ag. 2014. Impreso.
- Lipovetsky, Gilles, y Bertrand Richard. *La sociedad de la decepción*. Vol. 127. Barcelona: Anagrama, 2008. Impreso.
- Ospina, William. *La lámpara maravillosa*. Bogotá: Random House Mondadori, 2012. Impreso.
- Parra, Rodrigo. "El tiempo mestizo: Escuela y modernidad en Colombia". *Formación de maestros y contextos sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2000. Impreso.
- Paz, Octavio. *Piedra de sol*. Nueva York: New Directions Publishing, 1991. Impreso.
- Savater, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997. Impreso.
- Toro, José Bernardo. "El ciudadano y su papel en la construcción de lo social". *Diplomado en gestión comunitaria y gerencia social. Unidad 1*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Pontificia Universidad Javeriana, 2000. Web.
- Zuleta, Estanislao. "Elogio de la dificultad". *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta, 1994. Impreso.
- Zuleta, Estanislao, Hernán Suárez y Alberto Valencia. *Educación y democracia: un campo de combate*. Cali, Colombia: Hombre Nuevo Editores, 1995. Impreso.