

Por una familia-escuela samaritana: diagnóstico de las relaciones entre la escuela y la familia en Colombia y propuesta de desafíos.

Casas-Ramírez, Juan-Alberto.

Cita:

Casas-Ramírez, Juan-Alberto, "*Por una familia-escuela samaritana: diagnóstico de las relaciones entre la escuela y la familia en Colombia y propuesta de desafíos.*" *Reflexiones teológicas* , no. 4 (2009): 121-150.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/juan.alberto.casas.ramirez/31>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/phNz/wsr>



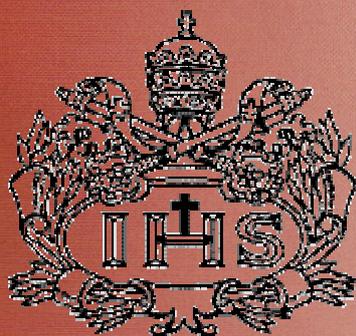
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Reflexiones Teológicas

julio - noviembre 2009 - núm. 4

ISSN 2011-1991



Revista de estudios humanísticos y teológicos

Por una familia-escuela samaritana: diagnóstico de las relaciones entre la escuela y la familia en Colombia y propuesta de desafíos*

JUAN ALBERTO CASAS RAMÍREZ**

Resumen

El presente artículo corresponde a una parte de la ponencia presentada en la Universidad San Buenaventura en el V Congreso Nacional de Educadores Católicos, cuya temática fue “La familia educadora y la escuela”. Su propósito, desde los lineamientos de una teología de la acción educativa, consiste en presentar, en primer lugar, un diagnóstico de las relaciones familia-escuela a partir de la experiencia

* Adaptación de una parte de la ponencia hecha a tres voces en el V Congreso Nacional de Educadores Católicos, “La familia educadora y la escuela”, realizado los días 12, 13 y 14 de mayo de 2009 en la Universidad San Buenaventura y organizado por el Departamento de Educación, Cultura y Universidades de la Conferencia Episcopal de Colombia.

** Estudiante de la Maestría en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Ciencias Religiosas y Diplomado en Pastoral Educativa Académica de la misma universidad. Estudios de Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Bogotá. Docente de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha sido coordinador de Pastoral Educativa Académica y docente de Educación Religiosa, Ética y Filosofía en varios colegios de Bogotá. Correo electrónico: jcasas.smsj@javeriana.edu.co.

personal del autor en el ejercicio de la docencia y, en segundo lugar —hecho este diagnóstico— plantear una serie de retos y desafíos que tendría la escuela desde la familia y la familia desde la escuela para poder responder, a partir del contexto contemporáneo, al proyecto de formación integral. De este modo, y desde la perspectiva de la parábola del Buen Samaritano (Lc 10, 25-37), se podrá comprender que en la acción educativa, como práctica humanizadora y acto curativo del ser, no bastan simplemente respuestas intuitivas o bien intencionadas, sino que es necesario un paciente ejercicio de observación-compasión-cercanía que permita reconocer los múltiples aspectos que intervienen tanto en la victimización de las personas dentro de los contextos educativos (familias, estudiantes, educadores), como en los procesos de sanación e integración.

Palabras clave: *educación, familia, escuela, samaritanidad, formación integral, teología de la acción educativa.*

A Samaritan Family-School – A Diagnosis of Relations between School and Family in Colombia and a Challenge Proposal

Abstract

This paper is a part of a dissertation given at the Universidad de San Buenaventura during the V National Conference of Catholic Teachers whose main topic was 'The Educator Family and the School.' From guidelines of an Educational Action Theology their purpose is giving firstly a diagnosis of Family-School Relationships from the author's experience as a teacher, and secondly upon this

diagnosis raise a number of challenges that school would have from the family and vice versa to achieve a comprehensive training project in the contemporary context. In this way, from the perspective of the Good Samaritan parable (Luke 10:25-37), we will understand that educational actions as a humanizing practice and a healing act of Being, there is not enough giving intuitive or well-intentioned reactions since it is also required having a tolerant exercise of observation-compassion-closeness in order to recognize many aspects involving both the victimization of persons within educational contexts (e.g. families, students, educators) and a healing and integration process.

Key words: *Education, Family, School, Good Samaritan, comprehensive training, Educational Action Theology.*

Por uma família-escola samaritana: diagnóstico das relações entre a escola e a família em Colômbia e proposta de desafios

Resumo

O presente artigo corresponde a uma parte da exposição apresentada na Universidade São Boa Aventura no V Congresso Nacional de Educadores Católicos, cuja temática foi “ A família educadora e a escola”. Seu principal propósito, uma vez que o contorno de uma teologia da ação educativa insiste em apresentar, em primeiro lugar, um diagnóstico das relações família-escola a partir da experiência pessoal do autor no exercício da docência e em segundo

lugar, feito este diagnostico, levantar uma serie de desafios que teria a escola a partir da família e a família a partir da escola para poder, assim, responder, a partir do contexto contemporâneo, ao projeto de formação integral. Por tanto, partindo da perspectiva da parábola de Bom Samaritano (Lc 10, 25-37), pode-se compreender que na ação educativa, como pratica humanizadora e ato que cura o ser, não bastam somente respostas intuitivas ou intencionadas, mais resposta que requer um paciente exercício de observação-compaixão-aproximação que permita reconhecer os vários aspectos envolvidos na vitimação das pessoas dentro do contexto educativo (famílias, estudante, educadores) como no processo de cura e de integração.

Palavras chave: *educação, família, escola, bondade, formação integral, teologia da ação educativa.*

Introducción

Existe un joven, un niño, tirado al borde del camino, víctima de múltiples salteadores (¿su propia familia?, ¿su propia escuela?); junto a él pasan unos y otros (¿su propia familia?, ¿su propia escuela?) horrorizados e indignados por su deprimente y lastimera situación; pero nadie hace nada, nadie se conmueve en las entrañas... ni lo levanta,... ni lo sana. ¿Llegará algún samaritano? (¿su propia familia?, ¿su propia escuela?)...

La educación, como todo lo propio del ser humano, que ha sido asumido y redimido por la encarnación del *logos* de Dios, es susceptible de ser abordada teológicamente y, por tanto, se establece como un lugar teológico en el que estamos llamados a discernir las mociones del Espíritu frente a la sociedad y a la cultura de cada contexto y a responder a ellas desde la planeación y la práctica humanizadora docente. Dicho proceso de discernimiento es, de por sí, la ejecución práctica de una espiritualidad concreta que no necesariamente se restringe a una opción confesional específica, sino que puede ser comprendida, configurada e implementada desde diversas posiciones existenciales y confesionales. Ahora, desde una perspectiva cristiana, ello llevaría también a entender la docencia, no sólo como una profesión o una función como cualquier otra, sino como una vocación suscitada carismáticamente y puesta al servicio de la sociedad y de la Iglesia ministerialmente.¹

¹ Para mayor información sobre este tópico, véase: Meza Rueda, José Luis, *Educadores ministros de la Iglesia: una aproximación a la ministerialidad de la educación cristiana*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

Así, la espiritualidad de la acción educativa radica en su permanente ejercicio de reflexión, planeación, ejecución y evaluación en torno al acto educativo y su pertinencia en el contexto y la cultura circundantes, cuyas finalidades últimas son el recto uso adaptativo de la naturaleza, la optimización de los procesos de humanización y socialización y la emancipación de la comunidad humana de todas aquellas estructuras que la oprimen y alienan.² Al buscar la realización de dichas finalidades no sólo se transforma y engrandece al espíritu humano, sino que se podría reconocer y discernir en dicha búsqueda la voluntad salvífica y liberadora del proyecto del Reino del Dios de Jesús; de esta manera se pasaría de una comprensión de la educación como una simple acción filantrópica a una comprensión teológica donde, descubriendo la presencia de Dios en la interioridad de cada ser humano, se lo conduce, desde el acompañamiento pedagógico, hacia la exteriorización y autocomunicación de dicha presencia a través de la construcción de sus múltiples dimensiones. A ello quiere responder el proyecto pedagógico de una formación integral que, en palabras de Mariluz Restrepo, “[pretende] propiciar el desarrollo del talento humano, de permitir que cada quien sea lo que puede ser, que avive y busque perfeccionar sus fortalezas en el contexto de la totalidad de su ser; así, más que hablar de contenidos que promuevan la formación integral, el énfasis ha de colocarse en el proceso de constitución en unidad del ser-persona”.³

Es innegable que en dicho proceso intervienen varios agentes: la familia, la escuela y el entorno cultural, condicionado y estandarizado en gran medida por el influjo de los medios de comunicación social. Así, en el presente texto quiero presentar, en primer lugar, un diagnóstico de las relaciones familia-escuela a partir de mi experiencia personal en el ejercicio de la docencia y, en segundo lugar, de acuerdo con el diagnóstico propuesto, plantear una serie de retos y desafíos que tendría la escuela desde la familia y la familia desde la escuela para poder responder, conforme al contexto contemporáneo, al proyecto de formación integral. De este modo, y desde la perspectiva de la parábola del Buen Samaritano (Lc 10,25-37), se podrá comprender que en la acción educativa, como práctica humanizadora y acto curativo del ser, no bastan simplemente respuestas intuitivas o bien intencionadas, sino que es necesario un paciente ejercicio

² Jürgen, Habermas, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1985, pp. 173-181, citado por Parra, Alberto, S. J., *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2005.

³ Rafael, Campo y Mariluz, Restrepo. *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*, Bogotá, Centro Editorial Javeriano, 2000, p.10.

de observación-compasión-cercanía que permita reconocer los múltiples aspectos que intervienen tanto en la victimización de las personas dentro de los contextos educativos (familias, estudiantes, educadores) como en sus procesos de sanación e integración.

Llegó adonde él estaba; y cuando lo vio, tuvo compasión
(Lc 10, 33)

Algunas observaciones en torno a las relaciones educación-familia a partir de lo experimentado en diversos ámbitos pedagógicos

Si bien la escuela como institución de la modernidad, ha promovido y dinamizado con gran eficacia los procesos de alfabetización, socialización e inserción cultural de los sujetos⁴ en los últimos doscientos años, la emergencia de lo que algunos hacen llamar *posmodernidad*,⁵ o condición de hibridación cultural,⁶ o cultura neobarroca⁷, en todo caso, una situación de cambio epocal, ha significado una reconfiguración de los papeles y dinámicas sociales con grandes repercusiones para la escuela, la cual “se ha mantenido desde los esquemas de la modernidad —¿o premodernidad? —, tratando de responder o replegarse defensivamente ante los desafíos de esta condición posmoderna”.⁸ Éste es el marco de referencia para los siguientes enunciados, que corresponden a una libre y subjetiva —por tanto, parcial y falible— caracterización de las relaciones escuela-familia, percibida a partir de varios años de ejercicio de la docencia en

⁴ “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medioambiente específico al que está especialmente destinado” (Émile Durkheim, *Educación y sociología*, México, Colofón, 2006).

⁵ Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 2004.

⁶ Néstor García Canclini, *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 2004.

⁷ Carlos Rincón, *Mapas y pliegues: ensayos de cartografía cultural y de lectura del neobarroco*, Bogotá, Tercer Mundo, 1996.

⁸ Alberto Parra, S. J., “Fundamentación pedagógica de la pastoral educativa académica”, en *Diplomado de Pastoral Educativa Académica*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Conaced Bogotá - Cundinamarca, 2005.

varios contextos, niveles e instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Aunque aún es frecuente encontrar relaciones consideradas como estables, funcionales y corresponsables entre el colegio y el núcleo familiar, he querido poner el acento en aquellas que no lo parecen tanto, no para lanzar juicios de valor o moralizar —e incluso satanizar— al respecto, sino para señalar que éstas son las situaciones, cada vez más comunes, con las que estamos llamados a trabajar y a las que debemos responder desde nuestra acción educativa siguiendo el camino misericordioso del samaritano. Quiero aclarar, de antemano, que si me refiero a los jóvenes como “ellos” (en tercera persona) no es porque me esté autoexcluyendo o hipostasiando generacionalmente, sino que lo hago desde mi condición de docente y acompañante de sus procesos, que también son míos y me involucran vitalmente.

La escuela como “guardería”

Siendo orientador de las convivencias del colegio me encontré varias veces con la embarazosa situación de que, regresando a la institución con los cursos, hubiese estudiantes que nadie llegara a recoger, y era mi deber, como adulto responsable, quedarme acompañándolos hasta que alguien se hiciese presente. Lo peor, en algunas ocasiones, era que cuando ese alguien llegaba se le hacía la debida observación y éste respondía que era deber del colegio cuidar al niño, que por eso se le estaba pagando. Ello me ha llevado a imaginar que entre los acudientes y el colegio se ha generado un juego de “papa caliente”, en el cual la “papa” es el niño, y entre unos y otros se pasan la responsabilidad sobre él sin caer en la cuenta de su condición de persona y de víctima de dicho desentendimiento y despreocupación.

El reordenamiento de los papeles y competencias sociales y laborales del hombre y la mujer como consecuencia no sólo de búsquedas legítimas de equidad de género y dignidad personal, sino también de condiciones económicas estructurales de desigualdad y empobrecimiento creciente, ha generado un proceso continuo y expandido de delegación a las instituciones educativas de casi la totalidad de las funciones formativas de los niños y jóvenes. Así, los colegios modificaron sus horarios pasando a la jornada continua, y desarrollaron, además, propuestas extracurriculares de refuerzo escolar y actividades no académicas, tratando de suplir el tiempo y la presencia formativa de los padres y acudientes. El niño empezó a pasar más tiempo en el colegio que en su propia casa. De esta forma, se pasó del colegio como segundo hogar al colegio como “hogar primordial”. Ello no sólo ha traído como consecuencia la pérdida de la referencia al

modelo parental en la conducta y valores de los niños, sino la no identificación de modelos adultos de imitación y discreción futura dentro del ámbito familiar; como contraparte, desde el punto de vista de los padres, se generó la imagen del colegio como guardería, es decir, como lugar donde “guardar” a los hijos (¿o desentenderse de ellos?!), mientras se atiende el trabajo y demás diligencias, de la misma manera como existen lugares donde guardar el carro o dejar la mascota, sin reparar mucho en la calidad o tipología de la formación proporcionada. Así, refiere Juan Carlos Tedesco los efectos de esta mutación:

Los docentes perciben este fenómeno cotidianamente, y una de sus quejas más recurrentes es que los niños acceden a la escuela con un número básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Para decirlo muy esquemáticamente, cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica con la tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada.

La familia y la escuela como zonas de combate

Recuerdo que, en mi primer día como docente, mis compañeros profesores me advirtieron seriamente sobre la importancia de la primera imagen que los estudiantes pueden generar hacia uno: “Ellos le miden el aceite a uno, por eso tiene que llegar bien estricto desde el inicio para que no le tomen el pelo después”. Tal advertencia, además de provocar pánico interno y crisis profesional, me predispuso hacia aquellos estudiantes que ni siquiera conocía. Estaba iniciándome en un imaginario pulso de astucia y sagacidad entre ellos y yo. Y sí, encontré predisposición de lado y lado, de ellos hacia mí y de mí hacia ellos; poco a poco fui comprendiendo que, además del encubrimiento de mis temores e inseguridades como docente y como persona, estaba encubriendo, por omisión, una realidad que me negaba a reconocer en mis estudiantes: la profunda necesidad de un trato cercano y afectuoso, trato que tal vez no recibían de forma suficiente o eficaz desde su casa.

La crisis de legitimidad de las instituciones estatales y sociales tiene tanto su repercusión como su origen en las crisis y quebrantamientos internos de los núcleos familiares, situación cada vez más evidente y desbordada. Detrás de los

⁹ Juan Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995.

comportamientos agresivos o replegados de los niños, de sus crisis de aprendizaje y apatías detectadas en el ámbito escolar, de los fenómenos de matoneo y exclusión dentro de las aulas de clase, se pueden llegar a descubrir numerosas problemáticas que tienen su foco en el hogar y de las cuales dichos comportamientos son simplemente un reflejo —la punta del iceberg—, que a veces los docentes preferimos corregir o extirpar fulminantemente sin indagar y comprender la complejidad de la dinámica familiar que subyace en estos fenómenos. Al respecto, me impresionó encontrar un estudio de 1991 en torno a la correlación entre la delincuencia y la familia a partir de los internos en prisión de los Estados Unidos:

El 45% provenía de una familia monoparental; [el] 14% provenía de familias sin ningún padre presente; [el] 17% provenía de hogares o instituciones. Estos resultados indican que el 74% de todos los prisioneros en los Estados Unidos en ese año venían de familias no tradicionales. En este estudio se concluye que, para resolver el problema de la delincuencia en cualquier país, sólo lo podrán hacer cuando resuelvan el problema de la familia, de lo que hace que ésta se rompa, y el resultado son estos jóvenes, hombres y mujeres, tirados a la calle. Otro estudio acerca de si delincuentes reincidentes provenían de hogares pobres, muestra que el 90% de dichos reincidentes provienen, no de hogares pobres, sino de hogares inestables, disfuncionales o fragmentados (no es la pobreza la que los llevó a delinquir sino la inestabilidad de sus hogares).¹⁰

Escuela frente a familia

Al llegar a trabajar a un colegio, me preguntaron si iba a cancelar la cuota para la asesoría jurídica; extrañado, pedí una explicación al respecto, a lo que me contestaron que eran ya tan comunes las demandas a los docentes por parte de los padres de familia, que el colegio tuvo que asumir una vinculación con un bufete de abogados para sortear las múltiples inconformidades que ellos pudieran observar en el servicio educativo. Por ello, también se insistía en que había que ser meticuloso y organizado en los observadores y en las actas de seguimiento; ellos serían el apoyo legal ante cualquier reclamo. Tal realidad hizo que me sintiera como en un cuadrilátero de boxeo donde había que estar a la defensiva frente a los acudientes y “curarse en salud” por todos los medios. El problema es que en medio del cuadrilátero estaba el estudiante; él es quien recibiría los golpes de parte y parte.

¹⁰ Charles Colson, “Presidente Prison Fellowship, USA”, *Famiglia e Vita* VI (2001), núm. 1-2, en: CELAM. *Globalización y Nueva Evangelización en América Latina y el Caribe*. Bogotá, CELAM, 2003, p. 34.

La educación podría imaginarse como un ferrocarril en el que uno de los rieles corresponde a la familia y el otro a la escuela. Su eficacia radica en que estos dos rieles se encuentren sincronizados, y no sólo se limiten a ser líneas paralelas, sino que tengan continuos encuentros, a manera de travesaños, que puedan sostener y promover de forma mancomunada el proceso formativo de los hijos/estudiantes. Existen, sin embargo, múltiples casos en los cuales la escuela es vista por la familia como un enemigo que vive para atacar al niño y esta última por la escuela como un ente permisivo frente al cual hay que estar en permanente actitud defensiva por su inconformidad con la exigencia institucional. En el fondo de esta situación se esconden dos actitudes extremas de parte de ambos “rieles formativos”: por una parte, se llega a entender la exigencia de la institución como una postura inflexible que no comprende la condición infantil o adolescente del estudiante y, por otro lado, se perciben, desde el colegio, posturas sobreprotectoras y permisivas de parte de la familia para con sus hijos. Lo paradójico de la situación es que, ante la verificación de situaciones problemáticas generalizadas de tipo convivencial o académico, la familia exige al colegio más control y vigilancia hacia los estudiantes (poniendo entre paréntesis el control y vigilancia debidos para el propio hijo), mientras que el colegio pide a la familia mayor acompañamiento y protección a los procesos vitales del niño. De esta forma, se evidencia, tanto en la institución educativa, como en la familia, una ambigüedad en la comprensión de la exigencia, la responsabilidad y el acompañamiento; ambigüedad que ha originado un descarrilamiento donde el único afectado es el estudiante.

Por otra parte, se perciben esquemas formativos excluyentes entre el colegio y la familia. Son pocos los casos verificables donde se lleve a cabo la solicitud de la Ley General de Educación que pide que los padres y acudientes, como parte de la comunidad educativa, se involucren en los procesos de “diseño, ejecución y evaluación del proyecto educativo institucional (PEI)”.¹¹ Asimismo, la relación institucional con la familia suele reducirse a encuentros meramente informativos, ya sea de tipo académico o convivencial, o por cumplimiento de políticas oficiales con respecto a la orientación familiar (escuelas de padres).¹²

¹¹ Ministerio de Educación Nacional, *Ley General de Educación (ley 115 de 1994)*, Bogotá, Unión, 1999, art. 6.º

¹² *Ibíd.*, art. 7.º

Padres frente a hijos

Alguna vez, trabajando en Ciudad Bolívar, fui encargado para organizar y formar al grupo de acólitos de una de las parroquias de la localidad. Antes de llegar había estructurado todo un programa con las temáticas de formación catequética y litúrgica para cada encuentro; sin embargo, al tener mi primer contacto con el grupo, conformado por varios niños y niñas menores de 13 años, me di cuenta de que en ese momento, antes que necesitar una sólida formación en la fe, requerían un poco de afecto y amistad; de tal forma que dejé a un lado el proyecto planeado y, recordando mi formación en un colegio salesiano, opté por ponerme a jugar con ellos, cosa que obtuvo mejor acogida. Uno de tantos juegos que ellos mismos propusieron, fue “rejo quemado”; pero me cuestionaba por qué a mí me pegaban más fuerte que a los compañeros de su misma edad; poco después comprendí que estaban descargando simbólicamente en mí, como figura adulta y de autoridad, todo el peso de la violencia que padecían desde sus casas, cosa que comprobé cuando los conocí más a fondo.

Por otra parte, uno de los privilegios y, a la vez, responsabilidades más grandes que tuve como docente de bachillerato, fue contar con la confianza de mis estudiantes, los cuales se acercaban a compartirme diversas situaciones problemáticas que experimentaban y padecían desde su propio hogar, y cuyas repercusiones emergían en el ámbito escolar. Ante muchas de sus confidencias, mi respuesta se limitó a la perplejidad y al sentimiento de impotencia, ya que para mí era inconcebible que tales realidades, algunas de ellas atroces y degradantes, se efectuaran en mis propios estudiantes.

Michel Foucault veía en las cárceles subsistemas sociales que reproducían, a escala, las dinámicas sociales de inocencia, injusticia, victimización, degradación moral, vigilancia y castigo.¹³ No es exagerado afirmar hoy en día que más allá de las cárceles, los mismos planteles educativos son espejos que reflejan con cierta claridad, no sólo el estado actual de la sociedad, sino también su futuro devenir en las generaciones que el día de mañana la estarán conformando. Como se afirmó más arriba, estos planteles son sólo la punta del iceberg, donde emergen comportamientos que tienen su origen tanto en los ámbitos sociales estructurales como en los contextos familiares: violencia doméstica, abuso físico, psicológico y sexual, machismo, rechazo afectivo, separaciones y disputas por la custodia de los hijos, abandono del hogar y sus responsabilidades, etcétera. Podría pensarse

¹³ Michel Foucault, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1984.

en éstas como realidades ya superadas o impensables en un mundo que se jacta haciéndose llamar *posmoderno* y *evolucionado*; lo más lamentable es que la institución educativa no sólo no las ha reconocido de viva voz, sino que no se ha tomado el trabajo de indagar a fondo sobre sus causas, regularidad y frecuencia entre la comunidad académica, y no ha generado políticas sistemáticas de choque y prevención. La situación está desbordando la escuela, independientemente de la clase o estrato social en el que se encuentre, y lo peor es que su actitud es, la mayor de las veces, de indiferencia y desentendimiento total. No es de extrañarse que, ante un hogar en conflicto, los compañeros, los amigos y los vínculos afectivos se conviertan en lugares de fuga y refugio.

Hijos frente a padres

Así como me impactó y horrorizó la victimización de los hijos por parte de sus mismas familias, me cuestionó encontrar que, en algunos encuentros y reuniones de padres y acudientes, ellos eran silenciados, ridiculizados y agredidos verbalmente por sus propios hijos. “Los pájaros tirándole a las escopetas”, decían algunos impresionados igual que yo. De ahí que no era nada raro encontrar estudiantes de estos contradiciendo, desautorizando o desoyendo — incluso agrediendo— a los mismos docentes.

Hace algunos años fue publicado en Europa un libro llamado *El pequeño tirano: la línea media entre límites y permisividad*,¹⁴ el cual consiste en un análisis, desde la psicología infantil y del desarrollo, de un fenómeno cada vez más generalizado en algunos países del Viejo Continente, de padres que se veían obligados a acudir ante estrados judiciales para denunciar el abuso y maltrato que estaban padeciendo por parte de sus hijos adolescentes. La situación parece absurda, pero no sólo se detecta en naciones desarrolladas; en nuestro contexto cada vez es más común encontrarse con situaciones como éstas. ¿En qué momento nuestros hijos/estudiantes se salieron de nuestras manos? ¿Acaso la crisis de legitimidad institucional se ha extendió a la legitimidad de la autoridad parental y adulta? ¿Qué ha conducido a dicha crisis? ¿Es factible que el esfuerzo de los padres por convertirse en los mejores amigos de sus hijos los haya transformado en cómplices de éstos perdiendo su calidad de padres? ¿Es posible que la sobreprotección y el consentimiento absoluto a los caprichos infantiles hayan llevado a una puesta entre paréntesis de la autoridad adulta? ¿Tal sobreprotección

¹⁴ Jirita Prekop, *El pequeño tirano: la línea media entre límites y permisividad*, México, Herder, 2005.

y deseo por facilitarles la vida no nos ha llevado a una cultura del menor esfuerzo representada en la búsqueda del dinero fácil a través de la delincuencia y la ilegalidad? ¿Tal crisis de autoridad no será, también, consecuencia de la incoherencia axiológica percibida por parte de los menores entre el deber ser exigido por los adultos y los comportamientos ambiguos o contrarios que los niños encuentran en estos?... ¿Qué clase de “monstruos” estamos creando? ¿Son esos los “monstruos” que tendrán en sus manos el futuro de la sociedad? Adelantándome al apartado de la pretextualidad, creo que nuestra primera actitud como responsables de su formación es verlos, antes que como monstruos del futuro, como “víctimas de la sobreprotección adulta del presente” que deben ser sanados pedagógicamente.

Legislación/certificación frente a educación

Fue de especial emotividad para todos los miembros del colegio recibir la noticia que la institución había sido aprobada para acceder a la certificación de calidad en la prestación de servicios educativos por parte de una firma reconocida. Ello permitiría optimizar los procesos de planeación, ejecución y evaluación de la educación que estábamos ofreciendo. Y, en efecto, así fue, nada era improvisado, toda la información fue sistematizada y se garantizó el debido proceso en el desarrollo de las acciones educativas. Sin embargo, la atención en la minuciosidad de los procedimientos y el tiempo que reclamaba la elaboración y revisión de los formatos institucionales acabaron desbordando la capacidad del servicio que podíamos brindar. Los docentes dejamos de ser maestros para convertirnos en burócratas o funcionarios administrativos por la cantidad de formatos y registros que debíamos llenar (sin demeritar, con esto, la importante labor de dichas personas): por ocuparnos de la forma olvidamos a la persona y a la familia que la circundaba, cambiamos la caridad por la calidad.

Es interesante cómo se ha difundido la búsqueda de acreditaciones de calidad entre las instituciones educativas. Ello no sólo es muestra de su necesidad de posicionamiento sociocultural (incluso económico), sino también de su recto y legítimo interés por brindar un mejor servicio educativo, que sea de alta calidad. Dichos sistemas de certificación son valiosos en cuanto contribuyen a verificar la recta planeación y evaluación de los procesos administrativos de la gestión educativa, además son una gran ayuda para detectar falencias o no conformidades en dichos procesos y generar estrategias de corrección u optimización a manera de planes de mejoramiento. Sin embargo, su estructuración proveniente del campo administrativo empresarial, reforzado por el énfasis en competitividad del sistema

educativo nacional, ha transformado la prestación del servicio educativo siguiendo un sistema de corte comercial-productivo donde los resultados son medibles y cuantificables a partir del nivel de satisfacción del cliente que, en este caso, es el estudiante y su familia; asunto complejo al tratarse de procesos de formación humana que no son fácilmente medibles o “estandarizables”. Dicha satisfacción del cliente se verifica con que éste —el estudiante— haya sido promovido sin mayor dificultad al grado siguiente sin tenerse muy en cuenta la calidad de su aprendizaje y saberes construidos. Esta homogenización de la educación, además de desconocer la pluralidad de contextos y procesos humanos de formación, centra su éxito en el producto final que es identificado con un “cliente satisfecho”, integrando sin mayor crítica el lenguaje mercantil de la competencia y la empresa y considerando al estudiante como un producto de una industria educativa más que como una persona en toda la riqueza de su humanidad. Dicho egresado será capaz de participar con sus competencias y su producción en el libre juego del mercado social tratando de sobrevivir laboral o empresarialmente para no ser excluido o empobrecido; desde una perspectiva darwinista, él tendrá que adaptarse al medio como el más fuerte para no ser susceptible de extinción (ni él, ni su familia o sus intereses netamente personales). Por ello, es necesario entender que la llamada *calidad total*, para ser tal, debe suponer la “calidad de vida” y la “calidad humana integral” de todos y cada uno de los miembros de una comunidad, incluyendo, claro está, sus familias.

El documento de Medellín analizaba este tipo de educación, afirmando de ella que:

Es una educación uniforme, cuando la comunidad latinoamericana ha despertado a la riqueza de su pluralismo humano; es pasiva, cuando ha sonado la hora para nuestros pueblos de descubrir su propio ser, pletórico de originalidad; está orientada a sostener una economía basada en el ansia de “tener más”, cuando la juventud latinoamericana exige “ser más” en el gozo de su autorrealización por el servicio y el amor. En especial la formación profesional de nivel medio y superior, sacrifica con frecuencia la profundidad humana en aras de los mercados de trabajo. Este tipo de educación es responsable de poner los hombres al servicio de la economía y no está al servicio del hombre.¹⁵

¹⁵ II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, “Sobre la educación”, en *Documento de Medellín*, Bogotá, CELAM, 2001.

Violencia social frente a familia

Recuerdo que en los descansos de los estudiantes era común ver a uno de ellos, de los últimos cursos, que siempre andaba con su maleta bien sujeta a sus espaldas sin separarse de ella ni siquiera para jugar. No dejaba nada en el salón, todo lo llevaba siempre consigo. Después me enteré que había llegado al colegio de forma obligada, ya que junto con su familia tuvieron que huir de su ciudad de origen dejando todos sus bienes y amistades para proteger su propia vida. Ello explicaría en algo su cuidado por lo poco que le quedaba y su prevención y desconfianza hacia sus propios compañeros.

Es evidente que no podemos situar la relación familia-escuela como una tensión dual y lineal que se da de forma aislada con relación a los demás componentes de la estructura social. Familia y escuela son sólo dos factores de la realidad que intervienen en la educación, y sería reductiva y sesgada una visión que se centrara exclusivamente en ellos. Todo contexto educativo es afectado directa o indirectamente, no sólo desde una sociología del conocimiento que imparte —la cual analiza los intereses e ideologías que le subyacen—, sino también desde las problemáticas estructurales y coyunturales en las que se desarrolla desde un nivel local hasta un nivel globalizado (véase, por ejemplo las familias que se han visto obligadas a cambiar de colegio a sus hijos debido a la pérdida de su empleo causada por la recesión mundial).

Nuestros estudiantes y sus familias, independientemente de su clase social, están siendo víctimas de diversas formas de violencia colectiva y generalizada, que se extiende más allá de las paredes de sus hogares, como son el hambre, la pobreza, el desempleo, la expropiación de vivienda por endeudamiento, el desplazamiento forzado, el secuestro, la extorsión, la delincuencia común, etcétera. Y ante este escenario pareciese que las instituciones educativas no han generado una conciencia clara de la situación y no han desarrollado propuestas para su atención. La excusa social podría asumir simplemente que lo propio que les corresponde es la educación formal y no la beneficencia o el asistencialismo. Con ello, ¿no estaremos pasando de largo ante el herido del camino como el sacerdote y el levita del Evangelio?

*Hijos frente a ¿***?*

Un fenómeno creciente, que tuve que palpar en mis propios estudiantes, son las crisis recurrentes que los ha llevado a perder de vista sus metas y horizontes existenciales optando por salidas fáciles, como las adicciones, una afectividad

dependiente o desordenada y el mismo suicidio. Me impactó hondamente la afirmación de una de mis estudiantes en torno a su proyecto de vida: —“Estamos resignados a crecer en un país donde no exista la paz, llegaremos a viejos sin conocerla; por eso queremos irnos rápido a otro lugar”. Ante tal aseveración, me preguntaba sobre el sentido mismo de la educación, si ésta no estaba aportando suficientes horizontes de esperanza y progreso para nuestros niños y jóvenes, ¿qué sentido tiene educar si no se cree que es posible construir un mundo mejor y no se contagia de ese entusiasmo a las nuevas generaciones? Llegué a imaginar la realidad como una situación de naufragio: mientras uno pueda visualizar una isla cercana es posible lanzarse y nadar emocionado hasta ella; pero cuando no se vislumbra tierra firme, uno tiende a aferrarse a su pequeño bote salvavidas, y si fuese necesario se llegaría a sacar a otros del bote para sobrevivir. Desde esta metáfora, diríamos que una de las tareas de la educación (tanto la formal como la familiar) es hacer ver las islas cercanas, generando esperanza y entusiasmo por alcanzarlas.

Así, la oferta contemporánea de diversidad de horizontes culturales, éticos, políticos, económicos, ideológicos y religiosos ha propiciado en las nuevas generaciones posturas que van desde un escepticismo generalizado que involucra actitudes de apatía, rechazo o indiferencia hacia las propuestas sociales, hasta posiciones fundamentalistas radicales que se apropian dogmáticamente de la verdad generando sectarismos y exclusiones de todo tipo, pasando por opciones relativistas donde la verdad y el actuar dependen de convencionalismos sociales o conveniencias personales. Se ha encontrado que una de las causas de dicha situación subyace en la crisis existencial de sentido donde, ante el bombardeo de propuestas y ofertas, se genera confusión y pérdida de horizontes vitales: suicidios simbólicos-virtuales o reales a los que muchos jóvenes se ven abocados, como última salida a la sin salida.

Las problemáticas sociales, familiares, educativas y personales han desatado una actitud pesimista y desesperanzadora con respecto al futuro propio y de la sociedad, una cultura del sinsentido y del absurdo que percibe la vida, ya sea como un problema del cual huir a toda costa y de cualquier modo¹⁶, o como una carga que hay que soportar asumiendo de forma impávida los giros de un destino que

¹⁶ “Durante el primer trimestre del 2008 se suicidaron en Bogotá 71 personas. La cifra es la más alta que se ha registrado en los últimos años. Un estudio entregado por el concejal Carlos Baena, reveló que de 45 casos registrados en el primer trimestre del año 2007[,] se pasó a 71 en el mismo período de 2008. Además muestra que el 59,1% de las víctimas tenían edades comprendidas entre 15 y 34 años”. (información tomada de: www.bogotanos.com [consultado: 20 de abril de 2009]).

dependen del azar más que de la propia voluntad. Han emergido, incluso, ofertas culturales que llevan a los jóvenes a autoagredirse e infringirse daños físicos para expresar sus vacíos afectivos y emocionales. Y en medio de estos conflictos, los medios de comunicación (radio, televisión, Internet y revistas) toman partido y asumen el papel de la educación sin unos criterios valorativos o éticos claros.

*Y acercándose, le vendó sus heridas, derramando aceite y vino sobre ellas;
y poniéndolo sobre su propia cabalgadura, lo llevó a un mesón y lo cuidó
(Lc 10, 34)*

Retos y desafíos para la escuela desde la familia

Una educación encarnada

Entre las conclusiones de su investigación sobre la educación en Colombia, el Proyecto Atlántida, de la Fundación para la Educación Superior (FES), sostiene que existen dos problemáticas principales en la escuela contemporánea: en primer lugar, hay un desfase entre el tiempo social de la escuela (modelo sobre el cual fue concebida la escuela actual basado en el esquema bancario de repetición de conocimientos) y el tiempo de desarrollo social de los jóvenes. En segundo lugar, hay una ruptura entre la cultura del mundo adulto y la cultura del mundo de la juventud, generando las “nuevas orfandades”, que consisten en que culturalmente se evidencia una ausencia del mundo adulto en el de los jóvenes. Todo ello requiere una urgente renovación de la escuela, creando en ella espacios de “oxigenación cultural”.¹⁷ Estos abismos intergeneracionales, causa de las orfandades, se presentan preponderantemente como ruptura y extrañamiento mutuo a nivel comunicativo, simbólico, axiológico y cultural.

Desde esta realidad, una educación encarnada implica el serio ejercicio de liberarnos de cualquier prejuicio y asumir experiencialmente los diversos universos culturales de nuestros niños y jóvenes, entrar en diálogo con sus procedimientos de construcción semántica y cognitiva, interactuar con sus redes simbólicas: la música, el baile, la fiesta, Internet y las nuevas formas de relación virtual, los rituales, las técnicas y modos de flirteo, los gestos, la jerga, las modas,

¹⁷ Fundación para el Fomento de la Educación Superior, *Proyecto Atlántida, informe final*, Bogotá, FES, 2002.

los ídolos del momento; conocer con profundidad sus vacíos vitales y sus frustraciones, las razones o sinrazones de sus ideales y protestas; entrar en contacto con los estereotipos y las propuestas culturales, éticas y comerciales que les llegan a través de los bombardeos mediáticos de la televisión, las revistas, las emisoras y la web. En últimas, es toda una conversión cultural de nuestra parte que, entendiendo la enseñanza y la paternidad como una vocación más que como un oficio o una condición social, nos permitirá asumir una actitud comprensiva y empática, capaz de generar una traducibilidad más eficaz del afecto, el saber, la cultura y la humanidad en el lenguaje infantil y juvenil.

Entender la educación como “acto curativo del ser”

En el epígrafe del presente escrito se parafraseaba la parábola del buen samaritano en clave educativa desde el colegio y la familia, y continuamente se lanzaba el interrogante en torno a los responsables de la victimización del ser humano: ¿la familia, el colegio? Pero no es este el momento para señalar culpables, sino para indicar que tanto las familias como los colegios tienen a su cargo el compromiso irrenunciable de trabajar en sintonía para sanar las múltiples heridas tanto internas como externas que han sido generadas por una sociedad igualmente enferma. Quiero retomar aquí las palabras del padre Alberto Parra S. J., en el III Congreso de Pastoral Educativa Académica y Educación Religiosa Escolar llevado a cabo en septiembre del año pasado:

No tenemos excusa para disimular las heridas profundas que causa en nuestros hijos y estudiantes el estado actual de la sociedad en la que ellos y nosotros compartimos nuestras vidas. Desde la parábola del buen samaritano retorna lúcida la proposición teológica del pecado original, pues todo niño y niña que nacen, ingresan a un degradado y contaminante ambiente social, que ellos no crearon, del cual no son culpables, y que sin embargo los contamina, los determina, los condiciona, los degrada, los hiere, los maltrata, les arrebató la dicha y la alegría de ser en el mundo y de vivir en la historia. Por eso, de una caridad educativa, samaritana y reconstructiva tienen necesidad todos los alumnos y alumnas que, casi en la alborada misma de sus tiernas existencias,¹⁸ llegan a nuestros planteles educativos heridos, a veces casi muertos.

¹⁸ Alberto Parra, S. J., “Pastoral educativa, pastoral samaritana”, en *III Congreso de Pastoral Educativa Académica y Educación Religiosa Escolar*, Bogotá, Conaced Bogotá-Cundinamarca, 2008.

Trabajar desde el papel de la escuela como hogar primordial

Si bien la educación institucional está llamada a ser inclusiva y trabajar mancomunadamente con la familia, no podemos negar, como se explicitaba anteriormente, las configuraciones sociales actuales, en las que, ya sea por abandono u ocupación de los padres, hacen que la escuela no sólo sea templo de la sabiduría y del conocimiento, sino también hogar donde confluyen la mayor parte de focos formativos a los que accede el niño o el adolescente, quien pasa allí la mayor parte de tiempo, incluso más que en su propia casa. De aquí que, asumir el papel de la escuela como hogar primordial significa el desarrollo e implementación de propuestas integrales que sanen y suplan los papeles y funciones que, hasta hace poco, se consideraban exclusivos del núcleo familiar. Actitudes como la aceptación, la acogida filial y fraterna, el afecto, la dulzura, el cariño y la corrección filiar, incluso, la atención a la resolución de necesidades básicas como el alimento y el vestido, vendrían a ser tratadas desde la escuela. Surgen, sin embargo, algunos interrogantes que deben ser abordados para no caer en esquemas benefactores que promuevan la desatención parental de la crianza, educación y manutención de los niños: ¿cómo entender la escuela como hogar primordial sin dejar de ser escuela y sin permitir o promover, aún más, actitudes de abandono e irresponsabilidad por parte de los padres? ¿Cómo suplir funciones parentales sin caer en desplazamientos o transferencias afectivas?

Asumir “la pedagogía del susurro”

Hace unos años tuve la oportunidad de conocer en Armenia un colegio salesiano que me llamó la atención por la convivencia armónica de sus estudiantes y el perfecto orden físico y humano de la institución. Le pregunté a la hermana rectora sobre las estrategias disciplinarias que habían empleado para obtener tales resultados, y ella me respondió que lo único que usaban era la “pedagogía del susurro”. Ésta consiste —según me explicó— en un acompañamiento especial a cada niño marcado por la atención por parte del docente para acercársele y felicitarle por un logro alcanzado o recomendarle mejorar en algún aspecto; este diálogo es realizado de forma personal, a manera de susurro.

Una familia en la que se susurre al oído tanto el cariño como la corrección en lugar de levantar la voz y discutir sin escuchar al otro, una escuela en la que se pase de esquemas de corrección o sanción masivos a un susurro personal, en el momento preciso, bajo el criterio de la asertividad, podrán ser auténticas generadoras de individuos y comunidades más dialogantes y comprensivos, se-

guros de sí y de sus capacidades, que llevan a asumir la perfectibilidad y solidaridad y no la burla o la crítica mordaz como horizonte de acción, convivencia y desarrollo. ¿No fue acaso a través del susurro como Yahvé educó a Elías en el monte Horeb? (cfr. 1 Re 1-14).

Entender que trabajamos con personas

Ante la masificación de la escuela, ante la exclusión o descuido que se ha hecho hacia la familia, ante la mentalidad individualista fomentada por la globalidad mercantilista, es un imperativo desarrollar una conciencia clara y activa de que el objeto de la educación no son los individuos, sino las personas, entendiendo a la persona desde las propuestas de la filosofía personalista del siglo xx, es decir, como “ser en relación”,¹⁹ como ser capaz de participar y crear comunidad, de vivir y trabajar “con los demás y para los demás”,²⁰ en palabras de Pedro Arrupe. Asimismo, entender que trabajamos con personas es reconocer e involucrar la relación familiar que subyace en cada estudiante, en cada docente, en cada persona del servicio administrativo, entender que la familia no sólo es una parte de la comunidad educativa, sino que ella misma es la comunidad educativa. Es un deber irrenunciable para la escuela generar procesos serios de formación para los padres de familia, no sólo que respondan a un servicio educativo ocasional —que suele ser inconexo y no desarrolla itinerarios graduales y sistemáticos—, sino a la formación integral como eje articulador de la institución. Una formación que no sólo involucre a los padres, sino también a todos aquellos que hacen parte del mundo vital de los estudiantes (abuelos, hermanos mayores, personas del servicio general...). Y que no sólo tenga en cuenta las familias de los estudiantes, sino también la familia de los docentes y empleados, puesto que no se puede transmitir bienestar a los estudiantes y a sus familias mientras los docentes y demás empleados no experimenten dicho bienestar integral que inicia con el simple hecho de respetar los límites laborales para no tener que llevar el trabajo y las problemáticas institucionales a la casa.

Formar para la paz desde la esperanza crítica

No podemos ser ni padres ni educadores responsables si no asumimos como reto primordial el brindar una respuesta contundente a las múltiples conflictividades

¹⁹ Emmanuel Mounier, *El personalismo*, Bogotá, El búho, 2000.

²⁰ Pedro Arrupe, S. J., *Hombres para los demás: documentos dirigidos a los antiguos alumnos de la Compañía de Jesús*, Barcelona, Asociaciones de Antiguos Alumnos de Caspe y Sarria, 1983.

de nuestra sociedad y país. Educar para la paz desde la esperanza crítica implica deconstruir las violencias admitidas, naturalizadas, interiorizadas y ritualizadas. Implica no sólo emprender procesos de paz críticos pensando las violencias externas, sino también el pensar las violencias propias, para luego de deconstruirlas, entender las familias como auténticas escuelas de paz.

La paz empieza por el rechazo de la violencia como forma de solucionar los conflictos. Y para que esto pueda ser posible se debe dar un amplio consenso al respecto, es decir la paz se debe interiorizar culturalmente y esto supone erradicar la cultura de la guerra y la violencia como forma de resolver los problemas que genera el modelo de desarrollo actual. Se piensa que la guerra es injusta y dramática para los seres humanos, pero también se considera inevitable en muchos casos. Es un ejemplo claro de que con el dominio de la cultura de la violencia las soluciones violentas siempre están justificadas y que si no se realizan cambios conceptuales y se toman medidas preventivas se recurrirá siempre a la violencia como último recurso. La cultura de la paz se centra sobre todo en los procesos y en los métodos para solucionar los problemas y esto supone generar las estructuras y mecanismos para que se pueda llevar a cabo. Su generación persigue la erradicación de la violencia estructural (pobreza, marginación, etc[étera]), así como la violencia directa, mediante el uso de procedimientos no violentos en la resolución de conflictos y mediante medidas preventivas. La educación para la paz debe asentarse en una base sólida y realista. Como decíamos antes, hay que tener como referente el marco de la utopía, pero apoyándose en la realidad. Cualquier intento de educación si no tiene un buen fundamento en la realidad será poco efectiva, y en el caso de la educación para la paz²¹ es fundamental partir de ella para comprenderla y poder transformarla.

Propiciar sentidos desde una dimensión profética

Hemos educado para alcanzar el éxito y la felicidad, pero nos encontramos cada vez con más personas frustradas, deprimidas, sin razones suficientes para seguir luchando, con el suicidio como única opción. Tal vez nos ha faltado educar para hallar el sentido de la propia vida, que se puede encontrar aun a través y en medio de las vicisitudes y momentos críticos. En palabras de Victor Frankl, “la verdadera meta de la existencia humana no puede hallarse en lo que se denomina

²¹ José Palos Rodríguez, *Educación y cultura de la paz*, Barcelona, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.

autorrealización. Ésta no puede ser en sí misma una meta por la simple razón de que cuanto más se esfuerce el hombre por conseguirla más se le escapa, pues sólo en la misma medida en que el hombre se compromete al cumplimiento del sentido de su vida, en esa misma medida se autorrealiza”.²² Por ello, es necesaria la generación de procesos de búsqueda y consolidación de sentido a través del desarrollo de proyectos personales y comunitarios de vida, ya que es “el carácter utópico del sentido de la vida entendido como horizonte tendencial el que jalona la existencia hacia la búsqueda y construcción activa de la unidad personal y estructuras comunitarias y sociales justas e inclusivas siguiendo el ideal evangélico del Reino de Dios anunciado por Jesús.”²³ Ahora bien, la consecución de dicho ideal debe ser realista y encarnada, teniendo en cuenta las condiciones económicas y sociales de los individuos, como lo evidencia Stephan Leher en su investigación sobre la salud en Bogotá: “La triste situación económica hace imposible realizar el proyecto de vida independientemente de las condiciones de vida. Los individuos no pueden controlar por sus acciones tales condiciones terribles. Lo público debe crear las posibilidades para materializar el proyecto de vida que los individuos quieran llevar”.²⁴ En el ámbito familiar, un acompañamiento desde los procesos de construcción de sentido podría ayudar a las personas a asumir la enfermedad, la pérdida de seres queridos, la separación, el desempleo y demás momentos críticos como circunstancias privilegiadas donde emerge tanto la pregunta como los caminos de respuesta en torno a una razón para vivir, levantarse, sanar las heridas y luchar. Además, “es la familia, el espacio donde los individuos podrían escoger el proyecto de vida; en ella los individuos encuentran las limitaciones individuales y sociales que afectan esa escogencia, y es el concepto de la familia el que nutre la esperanza de una vida mejor”.²⁵

Por esto mismo, dichos procesos de construcción de sentidos no podrán ser consolidados mientras no se repiense y reconfigure la acción educativa (tanto institucional como familiar) desde el paradigma de la profecía; en palabras de Mario Peresson, S. D. B., “hoy más que nunca la educación y la reflexión crítica y sistemática sobre la misma, que es la pedagogía, tienen que ser una práctica y

²² Victor Frankl, *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, Herder, 1979, p. 109.

²³ José Luis Meza Rueda y Óscar Arango Alzate, *Discernimiento y proyecto de vida, dinamismos para la búsqueda de sentido*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2006.

²⁴ Stephan Leher, S. J., *La salud en Bogotá: la salud como un derecho humano*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2005, p. 295.

²⁵ *Ibíd.*, p. 293.

una ciencia proféticas, en el sentido más profundo y auténtico de la tradición judeocristiana. Se debe inspirar, por una parte, en la labor educativa de los profetas y, por otra, señalar la misión profética de los educadores”.²⁶ Ello será posible si desde la pedagogía se responde permanentemente a varios interrogantes:

¿En dónde y cuándo estamos educando?: determinando el cambiante contexto histórico y social dentro del cual se realiza y en función del cual está. *¿Para qué estamos educando?:* planteando los fines de la educación en la realidad en que se desenvuelve. *¿Quiénes* comparten el camino y quehacer educativos?: señalando la identidad de los sujetos de la educación: la comunidad educativa. *¿Cómo* debemos educar en el nuevo contexto histórico?: estableciendo los procesos metodológicos.²⁷

Retos y desafíos para la familia desde la escuela

Resignificación de la formación desde el ser actual y real de las configuraciones familiares emergentes más que desde el deber ser ideal, apuntando a un deber ser encarnado y posible

Si bien el ideal tradicional es volver al paradigma de la familia nuclear, con esposos unidos e hijos hogareños, sería una actitud ingenua pretender que todas las familias actuales, con su fragmentación y problemáticas internas y externas, reasumieran obedientemente este ideal. Es como la actitud religiosa que pretende volver a una sociedad de cristiandad negándose a la realidad, ya emergente, de un cristianismo minoritario en condición de diáspora en medio de la cultura secularista y agnóstica circundante. En el campo de la fragmentación familiar actual, sería tan absurdo como abrir agencias matrimoniales para padres o madres cabeza de familia sin indagar por las causas estructurales de su situación y sus necesidades integrales. Trabajar por la familia desde el ser actual implica asumir un modelo de gestión de proyectos sociales a partir de escenarios, el cual, desde la confrontación entre escenarios posibles (estado futuro de la situación si no se interviene) y deseables (estado ideal de la situación) según el devenir del escenario actual (estado actual del fenómeno), proyecta un escenario social pro-

²⁶ Mario Peresson Tonelli, S. D. B., *Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer milenio*, Bogotá, Indo-American Press Service, 1998.

²⁷ *Ibidem*, pp. 14-15.

bable si se implementa la intervención. En el ámbito social, esto significa reconocer la reconfiguración actual de su núcleo estructural de relación —la familia— y trabajar para detener su fragmentación cada vez más acelerada. En el ámbito educativo, significa generar procesos de atención integral que se esfuercen por profundizar y sanar los resquebrajamientos relacionales que se desarrollan en el interior de las familias; significa también incluir de forma efectiva y explícita a aquellos que rodean cotidianamente al niño, como sus abuelos, hermanos mayores y personas del servicio general. En el ámbito eclesial, significa asumir una mirada de mayor misericordia e inclusión ante casos como los divorciados vueltos a casar, uniones libres, madres o padres solteros, etcétera. Implica también la necesidad de desarrollar planes de prevención y contingencia que, desde lo propio de cada uno de estos ámbitos educativos, refuercen la formación en la afectividad y acompañen a las familias en procesos de reconciliación y reintegración interna.

Resignificación del afecto y del cariño

Don Bosco insistía a sus colaboradores sobre la importancia de las expresiones tangibles de afecto y cariño hacia los jóvenes, afecto que no recibían en casa y que era necesario reforzar o suplir desde sus oratorios o centros de formación: “No basta con amarlos, es necesario que se den cuenta de que son amados. Los jóvenes se muestran muy dóciles cuando están convencidos de que la persona que les manda los ama”,²⁸ repetía con frecuencia. Y qué valioso consejo en medio de familias donde la timidez y el acartonamiento son barreras para el cariño y donde se teme que el afecto se confunda con permisividad o debilidad en el ejercicio de la autoridad. “El afecto familiar es tan vital e indispensable que sin él, muchas personas se abandonan y se dejan morir. Se conoce como marasmo a la enfermedad que lleva a la muerte por falta de afecto”.²⁹ En la parábola del padre misericordioso (Lc 15, 11-32) tenemos una buena demostración del valor del afecto familiar. En primer lugar, vemos el contacto físico significativo: el padre que abraza y besa a su hijo. En segundo lugar, el afecto se expresa por la aceptación. Así como el rechazo puede causar la herida más profunda, la aceptación puede sanar el corazón quebrantado. En tercer lugar, el vínculo fami-

²⁸ Rafael Sánchez Vargas, S. D. B., *100 máximas de Don Bosco*, Cuenca, Colegio Técnico Salesiano, 1996.

²⁹ Véase: <http://cosasksolomegustanami.blog.com.es/2007/04/01/el_valor_de_los_afectos~2014502/> [consultado: 20 de abril de 2009].

liar afectivo es el que se expresa por la valoración de sus miembros. Puede haber familias tan perfeccionistas que nunca sale de ellos una palabra de aprobación o un gesto que celebre los logros; sólo se vive para la queja y la descalificación.

Resignificación de la autoridad. Del “pequeño tirano” al paradigma de la “autoridad-servicio y entrega”

Antes que a cualquier tipo de autoridad civil o institucional, el primer referente de autoridad que tiene el niño es el de sus padres, de tal forma que de aquélla depende la adaptabilidad de éste al entorno social. Y “es evidente que el concepto de autoridad está sufriendo una profunda transformación. Su ejercicio se ha modificado en el transcurso de una generación de una manera tan brusca y radical, que las relaciones basadas en una pura imposición están muy cuestionadas. Por ello, el punto más álgido de las relaciones intergeneracionales dentro de la familia es el encuentro de la autoridad y la libertad personal”.³⁰ Hannah Arendt esboza la situación planteando el siguiente dilema: “En el mundo moderno, el problema de la educación consiste en el hecho de que por su propia naturaleza la educación no puede dejar de lado la autoridad ni la tradición, y que debe sin embargo ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni retenido por la tradición”.³¹

Así que resignificar la autoridad consiste, según el jesuita Enrique Fabri, S. J., en llegar a entenderla como:

[...] el medio que tienen los padres para hacer crecer en su dimensión humana integral —personalización y socialización— a la nueva generación. Supone encarar de tal manera la relación con el hijo que éste se sienta estimulado para crecer personalmente como ser humano mediante el ejercicio de la autoridad de los padres. De igual forma, implica verla no como fruto de la subordinación de todos al jefe de la familia —el padre o la madre— sino la colaboración recíproca entre los cónyuges y la mutua coordinación; no como un poder extrínseco y opresivo, sino como un poder al servicio de los hijos y de la familia entera. Es un poder creador que prepara y forma al hombre y a la mujer para obrar consciente y responsablemente como persona madura en el seno de las sociedades humanas.³²

³⁰ Enrique Fabri, S. J., *Familia, escuela de amor*, Buenos Aires, Paulinas, 1996.

³¹ Hannah Arendt, “La crisis de la educación”, en Fernando Savater, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 2004, p. 215.

³² Enrique Fabri, óp. cit., supra, nota 32, p. 47.

Revitalización del diálogo y el encuentro

“Sin diálogo, el ser humano se asfixia”,³³ afirma Raimon Panikkar. Y algo de lo que adolece la familia es de espacios de diálogo y de encuentro, ya que éstos han sido ocupados y usurpados por la televisión, el trabajo o las prioridades individuales de cada uno de sus miembros hasta tal punto que se convierten en perfectos desconocidos habitando bajo el mismo techo.

El diálogo permite madurar y aprender, capacita para la reflexión, la expresión y la aceptación de otras opiniones, facilita la formación de valores, el contraste de ideales, la identificación de modelos, potencia la libertad, la responsabilidad y la autonomía personal, incrementa la cohesión familiar y genera un ambiente de concordia y colaboración; favorece el arraigo y la identidad con la historia familiar, el diálogo intercultural y la capacidad de comprensión y empatía; finalmente, consolida y renueva la confianza mutua, factor fundamental de eficacia en la comunicación que, cuando falta, pone en entredicho el éxito de la formación del hogar o de la escuela, puesto que desconfiar del hijo o del estudiante es desconfiar de la educación que les estamos brindando.

Resignificación axiológica

Los valores de ayer no son los mismos valores de hoy. Y ante una mentalidad dogmática y metafísica, que considera el mundo de los valores como una entelequia formalmente objetiva, de validez universal y eternamente inmutable —cual hiperurano platónico—, es necesario reconocer que los valores como producto de la cultura —y al igual que ésta— evolucionan y se modifican, complejizándose por las circunstancias emergentes o extinguiéndose por el debilitamiento de su capacidad de transmitir o actualizar sentidos pertinentes en dichas circunstancias. Así, la devoción religiosa de ayer —que llevaba a condenar a la hoguera a quienes no creían en lo propio—, no es la devoción religiosa de hoy —llamada a entrar en diálogo con el mundo y a exteriorizarse en una opción práxica por los excluidos—, o la obediencia de ayer —entendida como sumisión ciega y total a una autoridad—, no es la obediencia de hoy —entendida como responsabilidad consensuada ante unas instrucciones racionales—. De aquí que, como se indicaba más arriba, el ideal no puede ser simplemente añorar y volver a las tradiciones de los abuelos, puesto que “todo tiempo pasado fue mejor”; es

³³ Raimon Panikkar, “Diálogo interreligioso”, en Casiano Floristán y Juan José Tamayo (eds.), *Conceptos fundamentales del cristianismo*, Madrid, Trotta, 1993, p. 1148.

necesario comprender la metamorfosis de los valores que ha emergido con el presente cambio epocal y atender, incluso, a la riqueza axiológica y ética que está surgiendo como contestación y protesta social desde las mismas subculturas juveniles antes que prejuizarlas o satanizarlas. Esto no significa renunciar a los valores primordiales apropiados por la tradición tanto cultural como religiosa, sino asumir y actualizar sus perspectivas desde el contexto contemporáneo de pluralidad y diversidad, no de forma ingenua, sino crítica y racional. Éste es el principio para una ética civil, capaz de generar una sana convivencia aun a pesar de la diferencia, es más, a partir precisamente de las diferencias.

Paternalidad sanadora

Lo dicho para la escuela es más imperioso para la familia. Ningún proceso de sanación y reconciliación puede llegar a transformar tanto y tocar las fibras más profundas del ser como aquel que tienen lugar en el corazón del hogar, entre otras cosas, porque las heridas que se infringen entre los seres queridos son más dolorosas que cualquier otra, por lo que el rencor y el resentimiento son más arraigados y difíciles de curar. Y es paradójico que seamos más duros con aquellos de los que estamos seguros que nos aman, porque sabemos que independientemente de lo que hagamos nos seguirán amando; dramáticamente nos hacemos conscientes de nuestro amor hacia ellos cuando los perdemos y ya no hay momentos para perdón y remordimientos.

Suele suceder que refugiarse en el grupo de pares, el trabajo, la música, la pareja, los videojuegos, las adicciones, el encierro de la habitación y hasta la misma religión, sean principalmente mecanismos de fuga y evasión de las duras situaciones del hogar; lo preocupante es que, en lugar de aliviar las heridas, las acrecientan y agravan porque no permiten enfrentarlas y tratarlas.

Hoy más que nunca se requieren padres que sean conscientes de sus logros, pero también de sus debilidades, y que piensen que no pierden autoridad por pedir perdón a sus hijos; éstos, por el contrario, al experimentar la iniciativa reconciliadora de sus padres, adquirirán mayor capacidad de comprensión hacia ellos y buscarán imitarlos en el reconocimiento de su falibilidad para mejorar como personas. Esto profundizará su autoconocimiento y afianzará su voluntad y seguridad personal.

Paternalidad liberadora

Para finalizar, quiero proponer un último reto para las familias desde la educación, reto en el que confluirían los anteriores y que serían integrados como

germen de una nueva sociedad renovada por el dinamismo de la solidaridad globalizada y la justicia que produce vida en abundancia para todos: así como se habla de una dimensión liberadora de la teología y la educación, surge el reclamo por la configuración de una paternidad liberadora, capaz de transformar los esquemas de opresión y violencia, tanto exógenos como endógenos, en acciones concretas de reconciliación y fraternidad. Dicho modelo familiar asume como responsabilidad primera —antes que la misma escuela— la formación en una lectura crítica de la sociedad, que reconozca sus grandes aciertos y bondades, pero que no se limite a asumir acríticamente las propuestas, modelos y estereotipos que se lanzan desde los medios de comunicación social y se refuerzan a través de la influencia de los pares; lectura que sea capaz de generar procesos de sensibilización y transformación solidaria del entorno y que se consolide a través del acompañamiento en los procesos de construcción del proyecto personal y comunitario de vida, cuyo ámbito más propicio de elaboración corresponde a la figura del hogar como núcleo de la relación y horizonte modelo de proyección integral futura.

Conclusiones

Partiendo de la educación y de la escuela como lugares teológicos en los que se actualiza el misterio encarnacional del *logos* a través de los procesos de humanización, socialización y emancipación que allí se realizan (o se deben realizar) y teniendo en cuenta que el ejercicio pedagógico y docente es una forma específica de espiritualidad y de acción pastoral, que desde la comunidad cristiana tiene connotaciones carismáticas y ministeriales, hemos realizado un recorrido metodológico y propositivo en torno a la situación actual de las relaciones entre la escuela y la familia en Colombia, y hemos analizado cómo dichas relaciones, en muchos casos, en lugar de ser corresponsables y complementarias, llegan a ser tensas y conflictivas, generando procesos de mutua victimización, exclusión y desentendimiento con respecto a la responsabilidad formativa de las nuevas generaciones. Así, si en la introducción partíamos del supuesto según el cual el niño o la niña eran las víctimas de esta tensión conflictual y nos preguntábamos si los victimarios eran su propia familia o su propia escuela, hemos descubierto que estas relaciones de victimización no son unidireccionales, sino multidireccionales; es decir que tanto los niños/jóvenes como sus familias y sus escuelas pueden ser tanto víctimas como victimarios en complejas dinámicas, donde la cultura y la sociedad circundante tienen una seria responsabilidad. Pero hemos procurado que este recorrido hermenéutico no se limite a un simple ejercicio diagnóstico de lo percibido, sino que, en un segundo momento, hemos

querido plantear una serie de retos y de desafíos que, ante la situación percibida, se proponen tanto para la escuela desde la familia como para la familia desde la escuela, de tal forma que sean los directos implicados, tanto en el proceso educativo, como en los conflictos que han surgido en dicho proceso, quienes puedan ser los gestores de estrategias formativas integradoras y mancomunadas que respondan eficientemente a la situación emergente que, como el hombre tirado al borde del camino, requiere un acercamiento compasivo y una respuesta inmediata, humanizadora y eficaz.

Bibliografía

- ARRUPE, Pedro, S. J., *Hombres para los demás: documentos dirigidos a los antiguos alumnos de la Compañía de Jesús*, Barcelona, Asociaciones de Antiguos Alumnos de Caspe y Sarria, 1983.
- CAMPO, Rafael y RESTREPO, Mariluz, *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*, Bogotá, Centro Editorial Javeriano, 2000.
- CELAM, II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, *Documento de Medellín*, Bogotá, Celam, 2001.
- *Globalización y nueva evangelización en América Latina y el Caribe*, Bogotá, Celam, 2003.
- DURKHEIM, Émile, *Educación y sociología*, México, Colofón, 2006.
- FABRI, Enrique, S. J., *Familia, escuela de amor*, Buenos Aires, Paulinas, 1996.
- FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 1984.
- FRANKL, Victor, *El hombre en busca de sentido*, Barcelona, Herder, 1979.
- FUNDACIÓN PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, *Proyecto Atlántida, informe final*, Bogotá, FES, 2002.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, *Culturas híbridas, estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 2004.
- HABERMAS, Jürgen, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1985.
- LEHER, Stephan, S. J., *La salud en Bogotá: la salud como un derecho humano*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2005.
- LYOTARD, Jean-François, *La condición posmoderna: informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 2004.
- MEZA RUEDA, José Luis, *Educadores ministros de la Iglesia: una aproximación a la ministerialidad de la educación cristiana*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

- y ARANGO ALZATE, Óscar, *Discernimiento y proyecto de vida, dinamismos para la búsqueda de sentido*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Ley General de Educación (ley 115 de 1994)*, Bogotá, Unión, 1999.
- MOUNIER, Emmanuel, *El personalismo*, Bogotá, El búho, 2000.
- PALOS RODRÍGUEZ, José, *Educación y cultura de la paz*, Barcelona, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.
- FLORISTÁN, Casiano y TAMAYO, Juan José, (eds.), *Conceptos fundamentales del cristianismo*, Madrid, Trotta, 1993.
- PARRA, Alberto, S. J., *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Teología, 2005.
- “Fundamentación pedagógica de la pastoral educativa académica”, en *Diplomado de Pastoral Educativa Académica*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Conaced Bogotá-Cundinamarca, 2005.
- “Pastoral educativa, pastoral samaritana”, en *III Congreso de Pastoral Educativa Académica y Educación Religiosa Escolar*, Bogotá, Conaced Bogotá-Cundinamarca, 2008.
- PERESSON TONELLI, Mario, S. D. B., *Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer milenio*, Bogotá, Indo-American Press Service, 1998.
- PREKOP, Jirita, *El pequeño tirano: la línea media entre límites y permisividad*, México, Herder, 2005.
- RINCÓN, Carlos, *Mapas y pliegues: ensayos de cartografía cultural y de lectura del neobarroco*, Bogotá, Tercer Mundo, 1996.
- SÁNCHEZ VARGAS, Rafael, S. D. B., *100 máximas de Don Bosco*, Cuenca, Colegio Técnico Salesiano, 1996.
- SAVATER, Fernando, *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 2004.
- TEDESCO, Juan Carlos, *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, 1995.