

Desde las pedagogías críticas: ¿hacer fuertes las habilidades blandas?

Interpelaciones para la escuela y la educación católica de hoy.

Juan Esteban Santamaría-Rodríguez¹

1. Introducción

La dimensión de la escuela católica en el ámbito educativo colombiano es amplia. En todas las jurisdicciones eclesiales del país existen instituciones educativas con una misión fundamental: crear escenarios de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes a la luz de los principios del Evangelio. Tales instituciones educativas están orientadas por distintos actores eclesiales. Bien sea a nivel arquidiocesano, diocesano o de congregaciones religiosas. De igual manera, existe un amplio espectro de colegios cuyo liderazgo está agenciado por laicas y laicos.

Este diagnóstico no tiene pretensiones apologéticas para afirmar que la educación y la escuela católica es mejor, más relevante y pertinente que otras opciones educativas en el país. Sin embargo, sí insta a realizar una toma de conciencia sobre el rol que ocupa y la responsabilidad que tiene a su cargo en fidelidad a su misión evangélica.

Así las cosas, proponer algunas interpelaciones para esta propuesta educativa a la luz de las pedagogías críticas es oportuno. En parte, porque se busca establecer un criterio de análisis más amplio que sus propios marcos pedagógicos. De igual forma, porque tal análisis ayuda a revisar, cuestionar y transformar sus propias prácticas. En último término, porque ante la pregunta sobre si las pedagogías críticas pueden hacer fuertes las habilidades blandas en este tipo de escuela, este análisis reflexiona desde la antropología que se instaura en estos entornos educativos y los efectos que tiene en los sujetos que de ellos hacen parte.

¹ Doctor en Educación en la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Licenciado y Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Especialista en Pedagogía para la Educación Superior de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Profesor en el Centro de Formación Teológica de la Facultad de Teología. Integra el Equipo interdisciplinario de docencia e investigación teológica 'Didaskalia' de la misma facultad. Investigador adjunto del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (Cuba). Investigador asociado del Instituto Iberoamericano de La Haya para la paz, los derechos humanos y la justicia internacional (Países Bajos). Desarrolla proyectos sociales y de investigación con comunidades en procesos de reincorporación a la vida civil en el marco de la implementación del Acuerdo final de paz. Correo electrónico: juan-santamaria@javeriana.edu.co

El objetivo del artículo es este. A lo largo de estas páginas propondremos algunos aspectos a tener en cuenta desde aquello que, en su concepción histórica y sus bases sociales, políticas, históricas y culturales ofrecen las pedagogías críticas. Así como también, la posible relación que se establece con las habilidades blandas en tanto interpelación y posibilidad para actualizar el legado y la misión de la escuela y la educación católica hoy.

A modo orientativo, esta reflexión ocurre en tres momentos, a saber: 1) una mirada a las pedagogías críticas según su ubicación geográfica y reflexiva, 2) una dimensión de las habilidades blandas por su carácter humano y sensible y 3) una dinámica de apropiación de las pedagogías críticas y las habilidades blandas en clave evangélica. El texto concluirá con algunas líneas de posibilidad para nuestras escuelas y para la educación católica a la luz del *kerigma* que nos congrega y la responsabilidad ética, humana y social que allí se instaure de cara a nuestra realidad histórica.

2. Una mirada a las pedagogías críticas: Ubicación geográfica y reflexiva

Al abordar como paradigma de reflexión para la escuela y la educación católica de hoy las pedagogías críticas, es imperativo situar la mirada en Paulo Freire para encontrar un punto de análisis. De base, la dimensión pedagógica contenida en sus investigaciones, obras y reflexiones nos propone un horizonte de indagación frente a las dinámicas que viven nuestras escuelas en su cotidianidad administrativa, académica, de trabajo junto a las madres y los padres de familia, en el servicio comunitario y colectivo que prestan, y lo más importante, en sus procesos formativos junto a sus estudiantes.

Lamentablemente, habitamos en una sociedad que ha instaurado como dictadura la opinión. Una opinión situada en la posverdad. O sea, en la aparente dimensión crítica y reflexiva que proviene de forma unidireccional desde nuestras creencias religiosas, políticas, sociales y culturales. Una opinión que instaure fundamentalismos y fanatismos que dilapidan la capacidad de interactuar, dialogar y crear entre los seres humanos desde su diversidad. Una opinión que anula la diferencia y cuya pretensión de totalidad hace masiva, homogénea, dócil y obediente a la sociedad sin posibilidad para reflexionar, analizar y establecer perspectivas plurales, divergentes y abiertas para observar de manera amplia quiénes somos como humanidad y sociedad y qué buscamos a través de ello en el entorno del cual somos parte.

Es en este escenario en el cual establecemos como punto de indagación del rol vital de la escuela y la educación católica la dimensión pedagógica crítica que en nuestro ámbito latinoamericano ofrece Paulo Freire. A modo de remembranza histórica y conceptual, tanto por la enunciación de una pedagogía que tiene raíz en las bases de las sociedades brasileñas decididamente marginadas por un sistema social, cultural y político de orden colonizador, racista, clasista y heteropatriarcal; como por la propuesta humanizadora que allí emerge, toda ella entendida como proceso pedagógico no transaccional, no bancarizado, no depositario de conocimiento y no memorístico ni repetitivo, Paulo Freire se nos presenta como uno de los precursores de modos críticos de aquello que significa educar.

Sin embargo, el ámbito de reflexión de las pedagogías críticas no se puede ubicar única y exclusivamente en Paulo Freire. Si hacemos una mirada histórica más amplia, el ámbito de estas pedagogías tiene su enunciación en las escuelas filosóficas de Budapest y de Frankfurt. Ambas escuelas tienen características específicas. Sobre la primera, baste con indicar que su dinamismo teórico y crítico asumió una visión de conjunto al respecto de los modelos de sociedad y dominación soviética. Todos ellos de raigambre totalitaria, absolutista y nacionalista. Es allí como emerge un ámbito de indagación psicoanalítico, filosófico, sociológico y cultural que establece rupturas con tal modelo de sociedad, y, por tanto, con el proyecto que se instauraba en las sociedades de Europa oriental a inicios del siglo XX.

Sobre la segunda escuela, baste también con afirmar que emerge en contraste a dos ámbitos. De un lado, a la dimensión positivista de la ciencia con base en la filosofía y en los paradigmas univocistas planteados, por ejemplo, por el Círculo de Viena. Del otro, a la pretensión homogeneizadora que a nivel racial, social, político, económico y cultural se sustentó en los gobiernos y dictaduras de la Europa occidental en el periodo entreguerras y posterior a él. Es así, una escuela filosófica en cuya base se da origen a lo que conocemos en filosofía como teoría crítica, y que se despliega desde el plano antropológico, lingüístico, cultural, psicológico y sociológico.

Es preciso indicar que en ambas escuelas no existe una pretensión de establecer un paradigma pedagógico crítico. Sin embargo, la dimensión analítica que en ellas se instaura sí ofrece los sustentos epistemológicos y metodológicos sobre los cuales es posible dar razón de una dimensión pedagógica que se asume como crítica. En particular, porque este carácter pasa por el posicionamiento ético, analítico y objetivo a los modelos de sociedad que en su

tiempo se instauraban, y con ello, a los riesgos, crisis y coyunturas que se presentaban. Pero al mismo tiempo, por las pretensiones que tales sociedades establecieron en sus sistemas educativos con el fin de entregar tipologías de personas acordes a estas estructuras sociales.

Retornando a la pedagogía crítica de Paulo Freire, aquella tiene este carácter según la resonancia que en su base generan el ámbito brasileño y latinoamericano. Si entramos a hacer un análisis de sus obras con mayor detalle, identificamos que su interés no es definir la pedagogía crítica. A partir de las bases filosóficas señaladas, el ámbito pedagógico crítico se instaura en el modo como acontece un proceso formativo liberador en razón de los sujetos, las comunidades y los entornos, y en ello, a partir del reconocimiento de lo que limita o propicia, lo que impide o agencia el desarrollo humano de estos actores. Es allí como la pedagogía crítica de base freireana nos habla de la concienciación de los sujetos. Esto último, no porque haya que comunicar la necesidad de hacerlo, como habitualmente ocurre en nuestros sistemas educativos, en donde solemos hacer uso de decálogos sobre ‘qué hacer’, ‘qué ser’ y ‘cómo actuar’. Si no, más bien, porque son los mismos sujetos quienes despliegan a través de sus análisis, reflexiones, sentires y procesos de negociación cultural qué es aquello que implica tomar conciencia de sí, de su condición y del lugar que ocupan en su realidad.

La dimensión crítica de la pedagogía, en esta mirada freireana es cultural. Lo es ya que a través del diálogo, de la identificación de necesidades, problemáticas, situaciones de violencias y discriminaciones en los sujetos, comunidades y entornos es como emerge una mirada analítica, relacional, disruptiva, de contraste y de deseo de transformación de aquello que no permite que la persona, la sociedad y el ambiente prevalezcan en su dignidad.

Probablemente es en razón de estos aspectos como el lenguaje de las obras de Freire establece la mirada desde la realidad de los sujetos oprimidos, desde la indignación, así como también desde la liberación, la concienciación, la autonomía y la esperanza. A la par que también es probable que gracias a este lenguaje no existe un único modo de hacer pedagogía crítica, sino de cómo comprender los procesos humanos, sociales, culturales y políticos de las comunidades en su cotidianidad y en medio de las lógicas de violencias que sobre ellas recaen en cuanto procesos pedagógicos ya que permiten el despliegue intelectual, afectivo, emocional, histórico, social y político de ellos y por ellos mismos.

Las pedagogías críticas, así como tienen enunciación latinoamericana, también la asumen desde la perspectiva norteamericana. El horizonte político y de transformación

cultural que en ellas se instaura está determinado por el tipo de sociedad que se anida en el modelo económico, político y social de las escuelas de esta región. Es en ello como emerge un planteamiento situado en la resistencia ante la hegemonía de lo político cuyo significado se representa a nivel de la pertenencia a uno u otro partido de este tipo, como también en la apropiación irrestricta de un modelo de sociedad que se sustenta en la materialidad del consumo, del espectáculo, de la tecnocracia y del neoliberalismo.

De ahí que si bien estas pedagogías, al decir de autores como Giroux, McLaren, Apple y Kincheloe, emergen en el interior de las propias escuelas públicas. En parte como respuesta al criterio de financiación del cual dependen según los resultados que obtienen en pruebas estatales y federales, así como también, según la aplicabilidad de las políticas que a este respecto les son exigidas, son pedagogías que también nacen de la negociación cultural y humana que exige un sistema social cuya base es multicultural, multiétnica y multirracial. Esto último, considerando que tanto en Estados Unidos de Norteamérica como en los países que definen el 'Norte global', esta pluralidad responde a realidades coyunturales manifiestas en asuntos tales como las migraciones, la afrodescendencia y la relación con los pueblos originarios que habitan estos territorios desde antes de su colonización.

Los argumentos expuestos nos permiten tener una mirada amplia y situada de las pedagogías críticas. De igual forma, nos ayudan a entender que sus características están en estrecha relación con sus contextos geográficos, sociales y humanos de origen. Finalmente, nos brindan una argumentación del significado de los procesos pedagógicos en voz de los sujetos, desde sus posibilidades, necesidades y deseos. Aspecto que en últimas significa reconocer el giro disruptivo que en ellas se instaura en contraposición a las lógicas clásicas y formales de los sistemas educativos bancarizados, transaccionales, capitalistas a nivel económico y cognitivo y de homogeneización cultural.

Según lo hemos expuesto en esta visión de conjunto de las pedagogías críticas, es imposible afirmar la existencia de una única pedagogía desde esta perspectiva. Gracias a su base social y teórica, es un ámbito de reflexión y práctica que asume una postura dialéctica, crítica y objetiva ante las estructuras que se imponen dentro y fuera de la escuela como formas absolutas de verdad y desarrollo.

Ahora bien, al situar la reflexión de la pedagogía crítica desde el contexto educativo colombiano, es preciso señalar que aquellas asumen un sentido popular, comunitario y desde

los procesos de sistematización y documentación narrativa de las experiencias pedagógicas que subyacen a procesos formativos en la escuela formal, no formal o informal. Esto es, en la escuela clásica que conocemos. Pero al mismo tiempo, en procesos barriales, campesinos, indígenas, afrodescendientes, desde las víctimas de las violencias estructurales instauradas en la sociedad colombiana y desde los movimientos sociales, estudiantiles, de trabajadores, entre otros. Finalmente, desde el marco formativo que esta misma sociedad ofrece según los imaginarios culturales, políticos, económicos, sociales, religiosos y espirituales que ha definido y define continuamente desde la tensión que se observa entre el clasismo, el racismo, la discriminación étnica, racial, religiosa y política y los procesos de resistencia, re-existencia y emancipación de tales actores sociales en sus reivindicaciones civiles y democráticas.

3. Una dimensión de las habilidades blandas: Carácter humano y sensible

Las pedagogías críticas tienen en su base una dimensión política. Es preciso señalar que esta dimensión no está atravesada por una visión partidista o de prácticas de gobernanza. Antes bien, está situada en el ámbito más propio de la sociedad occidental: la *polis*. Esto es, el ejercicio de la política como ámbito de acción de las y los ciudadanos que integran un entorno de este tipo. Así pues, es una pedagogía que se comprende desde un lugar que reconoce, o en su defecto, retorna la identidad a quienes hacen parte de la ‘ciudad’. Y, por tanto, es una pedagogía que se hace efectiva en función y a partir de la acción que estos ciudadanos ejercen en ella con miras a su realización humana, integral y trascendental.

La visión de conjunto que hemos propuesto sobre las pedagogías críticas a partir de su fundamentación epistémica y metódica en las escuelas críticas de Budapest y de Frankfurt, así como su despliegue en el contexto colombiano, latinoamericano y norteamericano, nos permiten observar su pluralidad estructural (sintaxis), de significado (semántica) y de acción (pragmática). Esto indica que si bien el interés crítico que en ellas se anida pretende inferir y desarrollar procesos pedagógicos en donde opera la negociación cultural de saberes y conocimientos, reflexiones y acciones de los ciudadanos implicados, son pedagogías que no se entienden por una definición sobre el significado de educar, formar, enseñar y/o aprender. Son, más bien, pedagogías que interpretan tales ámbitos a partir de las dinámicas que ocurren en los procesos humanos, sociales y culturales en atención al contexto en el cual ocurren.

Haciendo énfasis en ello, es más que oportuno indagar si las pedagogías críticas son un referente posible para fortalecer las habilidades blandas, y de manera puntual, en el ámbito de la educación y la escuela católica de hoy. Según el criterio político expuesto, inicialmente se podría afirmar que no es posible. Dado el criterio de posverdad, relativismo argumentativo y apasionamiento ideologizado por criterios religiosos, políticos, culturales y económicos al cual estamos abocados en esta sociedad definida por la opinión, se puede inferir que no es procedente una relación entre pedagogía crítica y habilidades blandas ya que ambas parecen estar ubicadas en planos epistemológicos y metodológicos opuestos. Las primeras, por el plano ideologizado al cual se ven avocadas desde los mismos sistemas educativos y las segundas por efecto de la anulación de la dimensión sensible de los seres humanos como base fundamental de su desarrollo como personas y ciudadanos.

Ahora bien, sí existe una posible relación si consideramos que ‘lo crítico’ no se define por un sesgo ideologizado de perspectivas liberales frente a aquellas de orden conservador, o de comprensiones del ejercicio de la gobernanza que generar movimientos políticos de derecha versus aquellos de izquierda. Todo lo contrario. Esta relación tiene su escenario de comprensión en la continua interpelación sobre el rol que las y los ciudadanos tienen derecho a ejercer en el ámbito de la *polis* de la cual son parte en contraposición al modelo hegemónico que en ella se instaura a través de narrativas, imaginarios y acciones que cercenan su sentido humano, creador, crítico y transformador.

Así las cosas, es en función de esta dimensión política de las pedagogías críticas como emerge una posibilidad para desarrollar y fortalecer las habilidades blandas. En particular, porque en cuanto seres humanos y ciudadanos, somos sujetos definidos por nuestras emociones, sentimientos, ideas, pensamientos y acciones que de ellas derivan.

A la base de estos planteamientos, es necesario indagar qué significa la categoría ‘habilidades blandas’. El punto de partida es la tensión que existe en el desarrollo de la ciencia y de la sociedad fruto del giro modernista-copernicano y el paradigma antropocéntrico que se ha instaurado como modelo absoluto de sociedad a partir de las revoluciones industriales y científicas. Este movimiento filosófico, técnico, cultural, político y económico ha definido un imaginario colectivo cuyo centro es el ser humano, y a la base de ello, ha desplegado todo el entramado que a este nivel se ha alcanzado para la satisfacción de sus necesidades básicas,

deseos e intereses. De un lado, como eventual superación del modelo feudal-teocéntrico medieval, y del otro, en oposición al sistema cósmico-heliocéntrico del cual somos parte.

La constatación de este paradigma son los desequilibrios locales y globales que hemos generado y en los cuales vivimos inmersos. Asuntos asociados al calentamiento global, a las crisis ecosistémicas, así como también, a realidades como la xenofobia, la aporofobia, la homofobia y la marginación, discriminación y exclusión de todo aquel que no responde a los intereses particulares de cada quien por razones de orden religioso, cultural, político, racial, étnico y económico son la constatación de un modelo de sociedad instaurado en el paradigma lineal y homogeneizador que ha situado al ser humano como centro del universo.

El significado para las habilidades blandas, a partir de estos argumentos, implica pensar en el retorno a nuestra condición humana. Y en ello, a la dimensión que tiene para nosotros según nuestras capacidades emocionales, sentimentales e intelectuales. Según el imaginario modernista, estas dimensiones no son útiles en tanto no contribuyen al avance tecno-científico y tecnocrático. Es decir, no sirven para la sociedad actual si se constituyen en un obstáculo o impedimento para asegurar el avance del modelo económico neoliberal, de los gobiernos tecnócratas que se instauran en nuestras ciudades y países, de las industrias extractivas en detrimento de los ecosistemas y de la consolidación de esquemas sociales ‘blanqueados’, en los cuales no caben comunidades negras, afrodescendientes, indígenas, campesinas, LGTBIQA+ y todas aquellas que por razón de su etnia y lugar de procedencia cultural no tienen derecho de participación civil y democrática sino es bajo el argumento de ‘lo exótico’, todo el, determinado por el interés de divertimento, explotación y exclusión.

En función de lo anterior, es claro que las habilidades blandas tienen un lugar de enunciación instrumental. Sin embargo, si consideramos como imperativo retornar a nuestra condición e identidad humana, son ellas un auténtico escenario de posibilidad y de crítica. De posibilidad toda vez que nos permiten recuperar el valor que tiene para nosotros tomar conciencia de lo que significa ser seres humanos. De crítica ya que nos sitúa en un plano de análisis, reflexión e interpelación ante los modelos de sociedad inhumanos, indignos y violentos en los cuales hoy vivimos.

Las habilidades blandas son así un modo crítico para vivir y actuar. En paralelo a las pedagogías críticas, no precisamente en las escuelas ni en la sociedad en general aquellas se enseñan o se transmiten. Todo lo contrario. Emergen de nuestra condición humana aún en

medio de las coyunturas sociales en que vivimos, y en ello, pueden desarrollarse a modo mayéutico de tal forma que propicien modos de proceder humano y social a través de los cuales ocurra una enunciación y legitimación de nuestra sensibilidad e intelección humana.

Exaltamos de las habilidades blandas la sensibilidad, la compasión, el sentido por lo humano, lo ecoambiental, lo social y lo digno. Pues bien, en correlación al ámbito de las pedagogías críticas, si estas tienen enunciación política por el contexto en que nacen y se desarrollan (*polis*), de base, para las habilidades blandas su sentido también está permeado por el plano cultural, social, religioso, espiritual y económico que habitamos. De ahí que aquellas requieran del despliegue emocional, sentimental e intelectual de las personas en medio de las condiciones que hoy definen a la sociedad, y con ello, permitan desarrollar la totalidad del ser humano más allá del vigente paradigma modernista y las implicaciones que tiene tanto para los seres humanos como para el entorno del cual somos parte.

A este respecto, nos urge plantearnos algunas preguntas: ¿cómo fortalecer las habilidades blandas en entornos sociales atravesados por violencias a nivel de género, sexual, contra las mujeres, de orden socio-político, cultural, religioso, económico y ecológico? ¿cómo fortalecer las habilidades blandas en medio de criterios de posverdad que discriminan a quienes no están de acuerdo con el argumento que se impone como cierto y verdadero en anulación de los demás? ¿cómo fortalecer las habilidades blandas en nuestras escuelas cuando sus modelos y prácticas pedagógicas excluyen a quien académicamente no rinde según los estándares de calificación o de acuerdo a los resultados que se esperan alcanzar en las pruebas de estado? ¿cómo fortalecer las habilidades blandas si en estas mismas escuelas existen controles disciplinares al cuerpo, a la mente y a la espiritualidad de los estudiantes sobre el argumento de la obediencia, el silencio, la docilidad y el buen comportamiento?

Si queremos afirmar que las pedagogías críticas fortalecen las habilidades blandas, tenemos que preguntarnos si nuestra escuela y educación católica es realmente crítica y hace propicio el desarrollo integral de la persona. Esto último, no por razón de un lema o slogan, o por la misión y visión que se defina en las instituciones educativas de acuerdo a los sistemas de calidad a los que se adhieren, o inclusive, por la inspiración del carisma fundacional de la congregación religiosa a la cual pertenecen. Todo ello será relevante e importante si permite que en su interior se gesten revisiones, reflexiones y continuas transformaciones de las

prácticas pedagógicas de las y los maestros y de las formas educativas que la escuela ofrece a través de sus procesos académicos, administrativos y sociales.

De igual forma, será posible si hay continuas redefiniciones de los currículos, de los planes de asignaturas, de los sistemas evaluativos y de los criterios de acompañamiento en función de los sujetos que habitan los entornos escolares. Así mismo, si esto último permite replantear modos de relación de las y los estudiantes, profesoras y profesores, madres y padres de familia apreciando la creencia religiosa, la identidad de género, la orientación sexual, la perspectiva política y la procedencia cultural y/o étnica de cada quien. Finalmente, si todo ello hace posible una escuela diversa, plural y divergente ya que quienes integran este ecosistema son libres para sentir, pensar y actuar bajo el único código normativo posible: promover la dignidad humana, la justicia social y el cuidado colectivo a través de prácticas de sororidad-fraternidad.

4. Pedagogías críticas y habilidades blandas en la escuela y educación católica de hoy: Una perspectiva evangélica

Las conceptualizaciones expuestas sobre las pedagogías críticas no responden a un interés teórico de quienes han sistematizado tales dimensiones pedagógicas. Son, antes que nada, experiencias, reflexiones y prácticas pedagógicas que se han instaurado en escuelas formales, informales y no formales como respuesta a modelos pedagógicos hegemónicos y unidireccionales como el conductismo, la transmisión de contenidos y la operatividad de procesos lógicos sin dar lugar a las emociones, sentimientos e ideas que habitan en quienes hacen parte de la escuela. De ahí que, tanto en las pedagogías críticas latinoamericanas como norteamericanas, lo específico son los procesos formativos de los sujetos desde su identidad como personas y como ciudadanos, en donde tales aspectos no se definen por los códigos constitucionales de cada país o el manual de convivencia que define cada institución, sino por la posibilidad de revisar, reflexionar y apropiarse el lugar que ocupan en la *polis*, y si desde allí, son sujetos de derechos y con garantías para ser y existir.

Desafortunadamente, la respuesta de estos ejercicios de concienciación – en términos freireanos – es que no precisamente las y los ciudadanos son sujetos de derechos. Antes bien, son objetos de producción, de depósito de conocimientos técnicos, y, por tanto, de prácticas

repetitivas continuamente optimizadas por sistemas normativos y disciplinares en analogía a la imagen de la cadena de montaje y la labor que las y los obreros deben realizar a perfección mientras sobre ella avanzan los productos que genera una fábrica.

En el caso de Freire, esta concienciación se sitúa en la indignación y en las formas de marginación, exclusión y discriminación a las cuales son sometidas las sociedades brasileñas por razón de su identidad étnica y cultural, o también, por su condición económica. En el caso de los autores norteamericanos, esta concienciación está dada por la incapacidad social y democrática que genera en los sujetos un modelo de sociedad técnico, material, doblegado en sus emociones hacia el consumo antes que hacia la dimensión crítica de su vida y en el impedimento cultural que allí se instaura. En el caso colombiano, es una concienciación que se ubica en las lógicas clasistas que adopta el sistema educativo del país en la escuela básica, media, técnica, tecnológica y superior. De igual forma, en la perpetua despolitización del ámbito público de la educación frente a la aparente seguridad formativa que ofrece el ámbito escolar privado. Así mismo, en el clasismo allí instaurado, el cual determina cómo una o un ciudadano sólo tiene derecho a llegar hasta cierto punto de la sociedad dado el escenario educativo del cual procede.

Es desde estos escenarios como se entiende que las pedagogías críticas emergen desde la indignación de quienes se conciben marginados por la sociedad y los sistemas educativos interesados en resultados y en sujetos de producción. En similar forma, es como estas pedagogías se interesan en procesos de alfabetización, concienciación, emancipación y liberación de los sujetos excluidos. De manera puntual, desde la contribución a nombrar sus propias realidades y en el modo propicio para que puedan crear mecanismos y prácticas que reviertan el caudal de marginalidad que sobre ellas recaen, permitiéndoles con ello, ser parte activa de la *polis*. En último término, es como en estas pedagogías no hay una criteriología didáctica, evaluativa, de calidad o procedimental. Son, más bien, procesos humanos y sociales que adquieren un sentido pedagógico por la experiencia de enseñanza y aprendizaje que se teje entre quienes participan de tales procesos desde la sabiduría de su vida, la metacognición que allí ocurre y las reflexiones que genera de cara a su lugar como personas, ciudadanos y miembros de un entramado ecoambiental y ecosocial.

Al decir de autores representativos de las pedagogías críticas, gracias a estos procesos pedagógicos es posible dar razón del surgimiento de intelectuales orgánicos, como lo afirma

Gramsci, de intelectuales transformativos al decir de Giroux y McLaren, de intelectuales esperanzados en categorías freireanas, de sujetos senti-pensantes tal como lo afirma Orlando Fals Borda, así como también, de intelectuales historizados. O sea, con conciencia del lugar que habitan en su realidad histórica y de la responsabilidad intelectual, ética, política y práctica que ello implica en cuanto a su modo de ser y proceder en su *polis*.

Por otra parte, al haber realizado un planteamiento al significado de las habilidades blandas a partir de la dimensión sensible y humana que nos identifica como personas, resulta oportuno insistir en que son la máxima expresión de nuestra condición intelectual y sentiente. A la par que también, son las que nos ayudan a determinar un modo de ser y de proceder. Ahora bien, frente al dictado de la opinión, la posverdad y el relativismo ético de la sociedad actual, fruto de intereses y cálculos políticos, réditos económicos privados, discriminaciones de orden cultural, racial y religioso, tales habilidades se mantienen en una continua tensión entre el despliegue de lo auténticamente humano y su alienación en función de estos intereses que priorizan el beneficio individual en detrimento del colectivo.

En el marco de la escuela y la educación católica de hoy, las interpelaciones hasta aquí propuestas nos deben cuestionar sobre si estamos en entornos educativos críticos. O, por el contrario, en escenarios formativos en los que prevalece de forma tácita y explícita este tipo de prácticas humanas y sociales que discriminan, marginan y excluyen. Al respecto, es importante señalar que el acto educativo ocurre en el aula de clase. Sin embargo, también acontece en las actividades que formativamente ocurren alrededor de nuestras escuelas y que no precisamente están mediadas por el pensum de una asignatura.

Si entendemos como acto educativo nuestras prácticas pedagógicas, también debemos entender junto a ellas actividades curriculares y extracurriculares que ocurren en la escuela, las acciones artísticas, culturales, sociales y ecoambientales que integran la formación de las y los maestros y de las y los estudiantes. Al tiempo que también debemos comprender como acto educativo las relaciones humanas que se tejen entre quienes son parte del entorno escolar desde las personas que prestan sus servicios de seguridad, aseo, transporte, mantenimiento, jardinería y alimentación hasta la o el rector. Es en ello como la escuela se concibe como un entramado pedagógico en el cual se hace necesario sentir, pensar, revisar, analizar y cuestionar cuáles son los modos humanos y sociales allí instaurados.

Esto último, entendido no tanto como una urgencia para crear, restablecer o fortalecer los vínculos humanos ya existentes. Sino más bien, porque teniendo en cuenta que es imperativa la continua humanización y el cuidado de cada ser humano que habita nuestros entornos escolares, es determinante que cada una de estas personas sea parte activa de la vida de la escuela y las dinámicas educativas que instaura. Es en razón de ello como debemos hacernos la pregunta sobre si en nuestra escuela acontecen prácticas pedagógicas críticas o no. Según lo expuesto, estas prácticas necesariamente tienen que ser cuestionadas por los argumentos humanos, culturales y políticos expuestos desde el ámbito de 'lo crítico' y de las 'habilidades blandas' en su perspectiva humana y sensible.

Dado que, como personas, somos parte de un entramado social, y, por tanto, parte activa de la *polis* en que vivimos, los procesos educativos que se realizan en nuestras escuelas se encuentran en medio de una tensión entre dos polos. El primero de ellos se ubica en los intereses que legitiman prácticas ciudadanas, políticas, culturales, sociales, económicas, ecoambientales y religiosas de una sociedad análoga a la cadena de montaje. Es así, un interés en donde la fábrica es la escuela, las y los obreros son los maestros, el personal administrativo y de servicio, las madres y padres de familia, y su producto final son las y los estudiantes. Estos últimos, configurados para un sistema social excluyente, marginal, y discriminatorio con quien siente y piensa diferente. Estudiantes que, intencionalmente están desconectados de la realidad salvo para la satisfacción de sus necesidades o deseos de consumo. Estudiantes preparados para mantener *status quo* a múltiples niveles desde el criterio de competitividad y calidad, toda vez que las escuelas de las cuales egresan y quienes hacen parte de ella tienen (consciente o inconscientemente) por paradigma cierto este modelo de sociedad.

El segundo polo se ubica por las indagaciones que obligan a pensar y transformar críticamente nuestras escuelas, nuestra educación y nuestras prácticas formativas. En primera instancia, desde los modelos pedagógicos que allí han sido definidos. En segunda instancia, desde el rol que cada actor educativo despliega en ella. En tercera instancia, desde la revisión al tipo de relaciones que se instauran entre estos actores educativos. Y, en cuarta instancia, desde la posibilidad que todos ellos tienen para indagar, reflexionar, cuestionar, debatir y proponer según sus emociones, sentimientos y pensamientos sin que esto suponga definir formas de vulnerabilidad laboral para el caso de las y los maestros, o de acciones disciplinarias

para el caso de las y los estudiantes, o de proyección de cierta imagen social y moral del entorno escolar por tener una inspiración confesional explícita.

Con todo, ante el objetivo de este artículo, los análisis propuestos tienen por finalidad cuestionarnos como agentes del entorno educativo del cual somos parte. Esto último, más allá de una eventual relación contractual con la institución educativa o razones asociadas al pago para recibir los servicios educativos que allí se ofrecen. De igual forma, más allá del imaginario que podamos tener sobre si la educación y la escuela católica de hoy son mejores que otras opciones educativas en nuestro país. Son, más bien, interpelaciones que, a partir de los análisis humanos, sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos y espirituales hechos, nos obliga a retornar la mirada a la matriz de nuestra educación y escuela católica: la formación integral ya no solo de niñas, niños y adolescentes, sino de todos los actores que hacen parte de estos entornos educativos desde los principios del Evangelio. Una formación que, si bien ocurre en la persona y para la persona, también debe ser para que despliegue su capacidad sentiente, pensante y actuante de forma crítica en su *polis*.

De esta forma, será una formación en donde tales principios, a imagen de la persona de Jesús, deben constatar la concreción de prácticas humanas como son la compasión, la misericordia, el amor, el perdón, la justicia y la dignidad. Prácticas que, en remembranza al testimonio pascual de Jesús, están relacionadas con quienes en el sistema político-religioso judío de su tiempo eran excluidos: mujeres, enfermos, extranjeros, migrantes, empobrecidos; y que, al decir de hoy, discriminan en razón de su etnia, procedencia geográfica, orientación sexual, de género o de su forma de pensar. Prácticas que se contraponen al imaginario teológico de aquel tiempo, y parece ser que de hoy también, en el cual aquellas personas no eran dignas de la bendición de Dios, pero que en la dimensión humana, sensible y crítica que podemos inferir de Jesús, sí lo eran porque también eran personas en su dignidad, derecho y libertad; y, por tanto, hijas e hijos de Dios.

Conclusiones

En un mundo que día tras día amplía sus brechas humanas, sociales y ecoambientales, proponer que las pedagogías críticas permiten fortalecer las habilidades blandas en la escuela y educación católica de hoy, es un desafío. En primer lugar, porque estas brechas se abren en

situaciones como la justificación de invasión a países, ideologización religiosa y racial, así como etnocidios tal como ocurre en el oriente de Ucrania, en la Franja de Gaza o en múltiples territorios en donde la guerra es el argumento para imponer la verdad sobre la realidad. En segundo lugar, porque estas brechas siguen legitimando un sistema social heteropatriarcal, machista y violento en las relaciones que se tejen entre mujeres y hombres en asuntos como el acceso a empleo, cargos de dirección, remuneración equitativa y en la no negociación de los roles que mujeres y hombres están llamados a ejercer de forma equitativa en su hogar y en la sociedad. En tercer lugar, porque estas brechas se amplían cuando el modelo económico neoliberal es la ideología de nuestra sociedad indistintamente del tipo de partido político que gobierna en cada país, y, por tanto, es desde donde se prevalece la maximización de las ganancias monetarias en detrimento de los ecosistemas, las personas y los tejidos sociales. En cuarto lugar, porque la tecnología hoy crea formas antropotécnicas, transhumanas, posthumanas e inteligencias artificiales que quieren hacer más longeva y sencilla la vida pero que se contrastan con el empobrecimiento material, monetario, cognitivo, alimentario, cultural, educativo y racial que se imponen alrededor del mundo y en las sociedades más vulnerables que lo habitan. En quinto lugar, porque estas brechas en un país como el nuestro, se profundizan a través de la posverdad que se impone ideologizadamente a asuntos de orden históricos, ético y social como son la construcción de paz, de procesos de perdón, reparación, verdad, justicia y reconciliación. Una posverdad que está mediada por intereses políticos y económicos que impiden la superación de realidades de victimización de quienes se vieron involucrados en el conflicto armado. Una posverdad que ha despojado de su humanidad a toda persona que indistintamente de si era campesina, indígena, afrodescendiente, mujer, niña, niño o joven tuvo que ser parte de una de las tantas estructuras armadas de este conflicto para garantizar un sustento alimentario, económico o vital. Una posverdad que sigue victimizando con sus lógicas y estructuras de marginación y exclusión social, cultural y simbólica a quienes ya están aislados del sistema y del contrato social.

Así las cosas, afirmar que las pedagogías críticas fortalecen las habilidades blandas es cierto en la medida en que estas pedagogías sean parte de la vida de nuestras escuelas y de nuestra educación católica como criterio para humanizar nuestras prácticas educativas y las dinámicas educativas que en ellas se tejen de forma sistémica. Esto último, porque sólo desde este lugar, podremos dar paso a la dimensión activa, participativa y responsable de quienes

hacen parte de estos entornos. Porque desde este escenario, los sujetos implicados no tendrán temor por ser y expresar quiénes son. Porque desde este contexto, la escuela no se construirá alrededor del parecer de quienes ejercen el rol de dirección y liderazgo, sino a través del diálogo, la negociación de saberes, experiencias y conocimientos de todos los que allí están involucrados. Porque desde esta perspectiva, estas escuelas serán circulares, equitativas y justas, permitiendo a cada cuerpo, mente y espíritu ser lo que desea ser, y con ello, creando los ambientes propicios para aprender del entramado de diversidad y singularidad que cada persona tiene para brindar a la sociedad. Porque desde este enfoque crítico y sensible, quienes son parte de la escuela podrán ser ciudadanos de su *polis*, y con ello, parte activa de ella en procura de comprenderla, apropiarla y contribuir a su humanización y dignificación.

En último término, porque desde su apropiación en la escuela y la educación católica de hoy, serán pedagogías y habilidades que permitirán potenciar el horizonte que las define desde la fe y el seguimiento de Jesús. Y, por tanto, serán escuelas que se humanizarán entre quienes allí están involucrados, y como consecuencia de ello, podrán humanizar a la sociedad en general desde la dimensión evangélica y teológica del amor cristiano. Esto es, un amor atravesado por la compasión, la misericordia, el perdón, la paz, la solidaridad, la justicia, la dignidad y la reconciliación. Con todo, serán escuelas en las que si bien es valioso el desarrollo cognitivo de todos sus actores, resultará aún más pertinente si aquel logra generar metacogniciones que ayuden a implicar el conocimiento y sabiduría que allí se gesta para reparar, sanar y crear nuevas formas de vivir y de ser en la realidad.