



---

# La escuela de la esperanza: Una nueva categoría ante el contrarrelato de las competencias

*Carlos Enrique Mosquera Mosquera*<sup>1</sup>  
Institución Universitaria Marco Fidel Suárez  
Colombia  
carlosfilosofo@hotmail.com

*María Nelsy Rodríguez Lozano*<sup>2</sup>  
Universidad Nacional de Educación  
Ecuador  
maria.rodriguez@unae.edu.ec

## Resumen

El presente manuscrito tiene como finalidad repensar la conducción de la escuela en medio de la dispersión, como un lugar de esperanza frente a la contingencia generalizada y al encauzamiento al cual la sociedad de control la ha sometido, que privilegia un relato sobre la educación en términos de competencias en función de la empresa, y no en el saber convivir con los otros seres, para edificar una sociedad más humana.



Recibido: 16 de julio de 2018. Aprobado: 10 de abril de 2019.  
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.2>

- 1 Docente investigador de la Institución Universitaria Marco Fidel Suárez-(IUMAFIS) integrante de los Grupos de Investigación Derecho, Educación y Memoria de la IUMAFIS, y de Educación y Desarrollo de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica de Oriente (UCO), Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás (USTA), estudiante de Derecho de la Corporación Universitaria Americana, doctorando en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.
- 2 Vicerrectora de Investigación y Posgrado de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, Licenciada en Literatura e Idiomas de la Universidad Santiago de Cali, Cali (USC), Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), Doctorado en Educación de la Universidad de Leipzig, Alemania.

**Palabras clave:** Contingencia, competencia, contrarrelato, escuela, esperanza, relato, subjetividad.

**Abstract**

The purpose of this manuscript is to rethink the administration of the school in the midst of dispersion as a place of hope towards the generalized contingency and channeling in which the control society has subjected it, which privileges a story about education in terms of competencies at the service of business and not in terms of knowing how to live with others and build a more humane society.

**Keywords:** Contingency, competition, counter-narrative, hope, school, story, subjectivity.

**La esperanza en medio de la caída de relatos y nuevos contrarrelatos**

*El atleta entre más se le baja la vara, menos competitivo es. Aquí en este colegio se le da mucha oportunidad a los estudiantes, lo que hace que todo sea más fácil para ellos. (relato de un maestro)*

Estas palabras, que también en alguna ocasión las pronunció un rector en una asamblea de profesores, se convertirán en el pretexto para pensar en los nuevos relatos que se han instaurado en la escuela. Nuevos relatos que en el fondo son unos contrarrelatos, porque son distintos de los que conducían con cierta coherencia la escuela clásica moderna. Estos relatos, siguiendo a Zambrano (2016), eran: la *esperanza*, que propuso la Ilustración como forma de inclusión de los grupos más pobres (vagos y huérfanos); su higienización, encauzamiento de la conducta y la obediencia; el adiestramiento de la subjetividad; la *imitatio* como forma de estudio; la concepción de la niñez como sujeto del futuro; amor por los valores de la República; idea de la escuela como salvadora de la ignorancia que crea las condiciones del progreso social; el personal docente como instructor con vocación y moral intachable, entre otros.

Muchos de estos relatos propios de la sociedad disciplinaria, que muy bien describe Foucault (2009), ya no tienen la fuerza de antaño, han caído, se han debilitado; por supuesto, sin desconocer que otros aún siguen subsistiendo en la sociedad de control del presente que teoriza Deleuze (2006).



Parte de la crisis actual es debida al debilitamiento de los anteriores relatos. No en vano, gran cantidad de especialistas en filosofía, antropología y sociología denuncia que la humanidad pasa por momentos difíciles. Entre estos grupos destaca Bauman (2007a, 2007b y 2013), quien ha hecho una profunda descripción de los cambios de la sociedad del presente y sostiene que las estructuras de la sociedad han pasado de *sólidas a líquidas*, lo cual produce consigo incertidumbres que deparan nuevos retos. Así mismo lo han hecho Beck (1998), Giddens, Scott, Beck (1997) y Luhmann (1997), al afirmar que la humanidad ha pasado de un *estado de seguridad* a un estado de *sociedad de alto riesgo*, producto de los cambios introducidos por los avances tecnológicos modernos.

En este mismo orden se cita a Duch (1997, 2004), quien guarda relación con los anteriores grupos, en tanto sostiene que la sociedad actual, dado sus continuos cambios se ha caotizado. Esta caotización, para Aranguren (1999a), Mèlich (1995, 1998, 2000, 2004, 2014), Krishnamurti (1968, 1970), Mèlich y Boixader (2010), deviene de la profunda crisis moral que ha experimentado la humanidad.

Esta crisis social y moral que zarandea la escuela, debe afrontarse con nuevos relatos o contrarrelatos. En tal sentido, se comparte con Mosquera (2015b), Noro (2012) Mosquera, Rondón y Tique (2016), que ante la crisis que se vive, la escuela tiene que repensarse desde nuevos relatos, más allá de las competencias.

Un nuevo relato puede ser el de la **esperanza** como categoría de abordaje teórico, ya que los anteriores relatos que conducían a la escuela en el pasado, no pueden hacerlo, se han quedado cortos ante la contingencia y la caoticidad que deviene permanentemente, dado que, según Zambrano (2016), la característica principal de esta sociedad es la velocidad y los cambios agigantados que experimentan en la vida los seres humanos.

Solo que esta **esperanza** tiene similitudes y diferencias respecto de la propuesta por la escuela clásica moderna. La similitud se da en que se comparte que la escuela debe ser inclusiva (acoger a la persona necesitada<sup>3</sup>), y que la niñez representa el futuro. La diferencia radica en que la esperanza no solo se fundamenta en la razón de la cientificidad como

3 Aunque muchos colegas maestros y maestras defienden que la escuela no puede ser una especie de guardería para acoger al ser necesitado, pienso lo contrario: una de las funciones sociales que la escuela debe cumplir es esa. No se puede olvidar que la escuela clásica moderna nace precisamente según la lectura que hace Alberto Martínez Boom, para hacerse cargo de los “vagos y huérfanos”.

relato fuerte de la Ilustración, sino también como el adiestramiento dogmático y disciplinamiento de la niñez, únicamente para el trabajo en la fábrica de la sociedad capitalista o la empresa en la sociedad de control<sup>4</sup> porque, como se puede analizar, han caído en el caos.

Esta esperanza se centra en el trabajo diario y decidido que hacen los maestros y maestras cada día en medio del caos y la contingencia, vendiéndoles unos relatos fuertes a sus estudiantes en los salones de clases; pues, en línea con las palabras de Zambrano (2016), la esperanza en la escuela debe nacer de las manos de los maestros y maestras, de quienes hacen la verdadera educación, sin desconocer que existen distractores sociales que tratan de distorsionar su labor.

Que la esperanza como categoría de abordaje guarde similitud en cierto grado con la propuesta hecha por la Ilustración significa que no se puede ignorar, desconocer totalmente la tradición, el pasado, ya que según Duch (2004), una de las causas que ha dado pie a la sociedad de *alto riesgo* es la destradicionalización y la pérdida de antiguos relatos. Por ello, el maestro o maestra del presente tiene la imperiosa necesidad de revisar algunas estructuras de los relatos del pasado, dado que “para comprender el presente es necesario situarse en el registro del pasado” (Zambrano, 2016, p. 72).

Se deben revisar porque, si bien se comparte con Zambrano (2017), la escuela clásica moderna, como hija de la Ilustración y del capitalismo naciente, defendía el acceso a la ciencia, al arte, a las matemáticas, al lenguaje; pensaba la formación de la ciudadanía mediante el acceso al latín, al griego, a la aritmética, a la geografía, a la historia, a la métrica, a las bellas artes y oficios, a la composición musical, al teatro, en fin, saberes esenciales para la vida; hacían que esta tuviera un registro humanizante, ya que se creía que los saberes hacían seres humanos libres y autónomos. Además, esta educación era la forma de arrebatar a la infancia de las garras de la ignorancia. En tal sentido, dicha escuela, por más crítica que se le haga, no puede calificarse como mala en su totalidad y pasada de moda.

Ahora bien, aunque evidentemente no todo lo de la escuela clásica moderna es malo, esto no impide que se le interrogue en muchos aspectos, en tanto que como ya se afirmó, se hace necesario que se

---

4 Se aclara que, según Deleuze (2006) y Zambrano (2016), el concepto de fábrica opera en la sociedad capitalista y el de empresa en la sociedad de control.



revise su funcionamiento ante la dispersión generalizada del tiempo presente. Porque ante el cambio societal del ahora, es urgente una escuela del presente que camine hacia el futuro, sabiéndose mover en medio de los cambios, de la caoticidad generalizada.

Aunque muchos añoren las cosas buenas de la escuela clásica, se considera que de poco sirven los lamentos de algunos sujetos de la educación, en especial de docentes y padres y madres de familia, cuando la caoticidad se hace presente en la escuela. Muchos se dedican a recitar permanentemente cómo marchaba y funcionaba la escuela en el pasado sin tantos contratiempos y sin tantos afanes. Al respecto, han sostenido Mosquera y Rondón (2015) que estos son personajes que viven rumiando de forma melancólica el pasado. Y con Meireiu (2013) se sabe que es difícil que la escuela vuelva a ser como antes, porque el vínculo fuerte que religaba escuela-familia se ha roto, debido a la desconfianza que sobre ella tienen algunos sujetos de la educación, dados los continuos cambios que esta experimenta en medio de la dispersión generalizada de nuestros días.

Dicha desconfianza no solo es de la familia hacia la escuela. Según Romero y Romero (2013), en *Educación marrana. Una novela sobre la educación, infidelidades, celos y melancolía*, la desconfianza también se da por parte del Estado, ya que según estos autores, se ha acabado ese vínculo matrimonial, amoroso, entre el Estado (esposo) y escuela (esposa), en tanto que el Estado se ha dejado seducir por otra mujer (la amante, que representa otras formas o modas fáciles de hacer los oficios de la escuela), la cual le ha vendido unos relatos fuertes, haciéndole creer al Estado que ella puede hacerse cargo de las responsabilidades que asumía la escuela, sin que el Estado tenga que invertir mucho, y más bien ahorre para que sea austero. Esto hace que aparezca lo que llama Zambrano (2016) la *minimización del Estado*, que no acompaña de fondo a la escuela y “deja en la más triste soledad a la escuela pública, que debe garantizar una excelente educación con recursos financieros exiguos” (p. 71).

Esto ha producido, por un lado, que el Estado se olvide de su esposa, la escuela pública y evada las responsabilidades de invertir en ella, ya que no confía en su labor. Por otro lado, motiva a que muchos grupos se dejen cautivar por esta nueva moda, por un nuevo relato (que propone la amante), sin que analicen los supuestos epistemológicos y pedagógicos que le subyacen. Razón tiene Díaz (2012) al afirmar que

cuando menos los maestros y maestras conocen los supuestos que subyacen a una moda académica, es cuando más la defienden.

La defienden porque, quizá, en momentos de contingencias, le echan mano a lo primero que aparezca; justo como está pasando actualmente con la moda de las competencias, que retomaremos más adelante en profundidad, porque, sin duda, se ha hecho fuerte hoy. Aparece, según Zambrano (2017), *la escuela de lo útil y la escuela de formato*, donde la labor docente se ha reducido a llenar formatos para buscar una supuesta calidad educativa desde el papel, y no desde su práctica pedagógica, como debiera ser, para que evite convertirse en lo que llama Ortega (2015), el “*maestro bonsái*”:

Maestros empequeñecidos, disminuidos, humillados, que habitan como un mero decoro en el patio trasero de la escuela. Es una generación de maestros escépticos, privados de ideales, de certidumbres, y aún más, sin confianza en un proyecto de formación a largo plazo. Precarios de trayectorias vitales. (p. 13)

Lo grave es que se dejan instrumentalizar, lo cual, según Mosquera (2015a) y Mosquera y Burgos (2017), posibilita que pierdan su poder de sujetos pedagógicos hacedores de la educación y de la cultura. Y una escuela atravesada por la caoticidad, necesita docentes que se inscriban en la *pedagogía de la potencia*, de la cual habla Ortega (2015, al retomar a Hugo Zemelman y Estela Quintar), para que provoquen una visión de cambio del *status quo* de la escuela, a partir de los cuerpos teóricos que existen en el campo de la pedagogía.

Precisamente, una posible categoría de abordaje pertinente para conducir la escuela en medio de la contingencia, en medio de la incertidumbre, **es la esperanza**, que de ella ha hablado ya Lain (1965) en su libro titulado *La espera y la esperanza*, pero que se tematiza aquí, en este manuscrito, como un esfuerzo académico para apostarle y seguir creyendo en la escuela, seguir teniendo esperanza en ella. También para poner a pensar a colegas docentes, en el sentido que no se dejen abrumar de la contingencia, hasta el punto de adquirir una mentalidad fatalista, una mentalidad de desesperanza permanente.

Porque maestros y maestras, más que nadie, deben saber que la desesperanza traducida en angustia no es más que un estado existencial de la subjetividad, pero siempre habrá una ruta de escape para sobreponerse



a la adversidad, en tanto que el personal docente tiene talante (carácter, ethos), y no está condenado a vivir en estado de angustia permanente, pues Aranguren (1994) ha sostenido que el ser humano, contrario al animal, puede hacer su propio ajustamiento para sortear la incertidumbre.

En otras palabras, la desesperanza, aunque es intrínseca al maestro y maestra, no significa su anulación total ante la adversidad. Puede, mediante la esperanza, dominar provisionalmente la contingencia, porque se defiende la idea de que la esperanza nace en medio del caos generalizado. Al respecto, argumenta Aranguren (1994): “A veces la esperanza tiene que pasar a través de la desesperanza y sobreponerse a ella” (p. 226).

Por lo tanto, aunque la desesperanza toque la existencia de gran cantidad de docentes ante las dificultades que experimentan en la escuela, deben saber que es algo inevitable, porque, es un fenómeno afectivo (estado de ánimo), que nieguese o no, les constituye porque, retomando a Mèlich (2010), son seres finitos y vulnerables. También deben saber que nunca vivirán en estado puro ni de desesperanza ni de esperanza. Les toca vivir en medio de estas dos realidades existenciales. Así lo argumenta Aranguren (1994): “Nadie por esperanzado que sea vive constantemente en estado de esperanza, ni nadie por propenso a la desesperación, carece de ranchas de esperanza” (p. 225).

### **La escuela de la esperanza en medio de la hipermodernidad competitiva**

La hipermodernidad, término utilizado por el francés Marc Augé, pero que recoge Zambrano (2016), apoyado en Jean-François Lyotard, ha instaurado un relato fuerte que sostiene la sociedad de control. Ese relato fuerte o contrarrelato son las competencias, que se han puesto de moda, porque, precisamente, eso es lo que hace la sociedad de control: promueve nuevos conceptos permanentemente.

Flexibilidad [diferente a la linealidad de la sociedad disciplinaria]. Aprendizaje a lo largo de la vida [construcción y consumo permanente del conocimiento]. Competencias (relatos fuertes vigentes que conlleva al éxito individual). Incertidumbre [caída de los antiguos relatos]. Adaptabilidad [adaptarse a la visión de gestión de las instituciones]. Eficacia y eficiencia [instrumentalizar

la escuela como campos para la gestión, algo propio de la empresa]. Proyecto [utopía para comprometer el futuro. (Zambrano, 2016, p. 71)

Estos nuevos conceptos se anteponen a los del pasado y se convierten en relatos fuertes; luego, entonces, se puede hablar que hoy, en la sociedad hipermoderna, existen dos relatos fuertes: *las competencias y la alta tecnología*, de la cual no se ocupará este escrito, sino de la primera, de las competencias.

En rigor, como la escuela en la sociedad de control es una empresa, no requiere que el conocimiento se construya a la vieja usanza del método mayéutico socrático, a la vieja usanza de la *imitatio*, de la recitación y de la lectura en voz alta de la Edad Media, ni a la vieja usanza de la linealidad y rigidez de la Modernidad naciente disciplinaria, sino se gestiona como mercancía, típico registro de la empresa (Zambrano, 2016), la cual ocasiona que la práctica de cada docente se guíe por el relato de las competencias. Relato promovido por organismo internacionales como la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para crear un individualismo feroz que pone a sufrir la subjetividad de las personas más débiles, las menos aptas (Mosquera y Burgos, 2017).

Se argumenta, así, porque si bien la escuela es un lugar donde los sujetos educativos transcurren gran parte de su vida, y viven momentos de felicidad en ella mediante el compañerismo y el disfrute, también es un lugar donde se sufre (Jackson, 1991) a causa del poder que ejercen unas personas (docentes) sobre otras (alumnado), la espera, la educación en masa, la evaluación, las contingencias y tensiones que viven los sujetos en medio de la calamidad escolar; así como las regulaciones en términos de norma que la escuela impone, como lo hace ver Fernández (2013) en su libro *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, al sostener que, en el movimiento institucional, hay una potencia reguladora moldeadora de la forma de la subjetividad, y esa potencia es la norma, la ley.

Nos atreveríamos a decir que gran parte del sufrimiento que experimentan los sujetos hoy en la escuela, sin desconocer la potencia reguladora (normas), es debido al individualismo que habita hoy en los espacios educativos, motivado por el relato de las competencias, el cual valida la visión de que en ella sobrevive el ser más fuerte. Porque en el





mundo de las competencias subsiste el ser más competente, el más apto, el más sagaz, el más inteligente biológicamente dotado de capacidades innatas, al estilo darwiniano, lo que configura un contrarrelato frente al relato original de la escuela clásica moderna, dado que la educación por competencias no se ocupa del sujeto más débil, del más pobre, del más necesitado, sino del más fuerte, del que tiene las condiciones biológicas y socioeconómicas para llegar al éxito.

Ese es el relato o contrarrelato que vende el mercado, pues enseña que para sobrevivir y para que el sistema se sostenga, entendiéndolo en la perspectiva de Luhmann (1997), se requiere formar una subjetividad para la competitividad. Esto, inexorablemente, lleva a pensar en un sistema educativo por competencias. Ya lo ha dicho Zambrano (2016): “el mercado impone la competitividad, lo que hace que la escuela devenga en un espacio de preparación para el trabajo [y no para la vida”] (p. 71).

Es, pues, está marcada visión de competencia lo que hace emerger el individualismo, lo que preocupa al estudiar y analizar los supuestos que subyacen a las competencias, porque el individualismo encauza la subjetividad hacia la deshumanización, ya que vende el relato de que para alcanzar el éxito, lo primero y último no es el *alter*, sino la mismidad, el yo. Es decir, el individualismo absolutiza el yo, alimentando así el ego. De acuerdo con la lectura de Levinas (2002), desde una ética de la heteronomía, el yo borra e invisibiliza la otredad.

Frente a lo anterior, se considera que el relato o contrarrelato que nos puede sacar de la crisis actual no puede ser el de las competencias. Aunque la competencia se presenta como un proceso de higienización de la educación ese proceso no es nuevo, pertenece al *arché* (principio) de la escuela clásica moderna de la Ilustración, cuando intentó higienizar a las personas pobres y huérfanas a través de la educación. Lo que pasa es que la actual sociedad de control se lo ha hurtado y distorsionado, porque entiende la higienización como selección del ser más apto, del más competente. Incluso, hace que la exclusión social sea más notoria, porque no todo el alumnado llega a tener éxitos, así las administraciones hagan esfuerzos en cobertura educativa. La realidad muestra que la cobertura educativa no es sinónimo de calidad, ni evidencia fehaciente de éxito para todo el público usuario de la escuela.

En tal sentido, se infiere que la actual sociedad de control, al estar atravesada por el relato y contrarrelato de las competencias, ha hecho que la escuela pierda su esencia humanizadora; esto, sin quitarle

méritos a la profunda labor social que ella (escuela) ha ejercido, ejerce y seguirá ejerciendo.

Por tanto, ante tal panorama, la escuela debe repensarse desde categorías de humanización como la esperanza, entendida como acción concreta que lucha por la inclusión, y no se queda en la añoranza vacía. Implica esto para el maestro y maestra que, desde su práctica pedagógica, deben trabajar para que se concrete esa escuela humanizada.

La escuela se humaniza por lo que los actores educativos hacen en ella. Un referente pedagógico a tener en cuenta más allá de su postura moral en esta sociedad líquida, pero que sirve para repensar la escuela desde la estructura de la esperanza, es el de Juan Enrique Pestalozzi, quien volvió la escuela de pobres una obsesión para él, y “Vivía impulsado por un enérgico sentimiento social de ayuda a los demás” (Montavani, 1946, p. 9).

La escuela de la esperanza que se propone debe anclarse en la complejidad de nuestra era postindustrial, y revestirse de amor, de compasión por quienes precisan ayuda, porque no es una escuela que abandona, sino que acompaña a sus estudiantes en los aciertos y desaciertos. Aquí el personal docente debe tener *corazón*, pues según Pestalozzi (retomado por Montavani, 1946), la persona de corazón trabaja de manera incansable por los sectores más desfavorecidos, los menos aptos. Y como la competencia no se tiene en los grupos menos actos, en los menos dotados, le corresponde al maestro y maestra ocuparse de ellos, pues esa es su verdadera función, la socialización de la subjetividad para la vida, y no únicamente para la empresa.

Sin duda, el reto es grande, pero tenemos la profunda convención de que se puede. El proyecto educativo institucional (PEI), como paradigma raíz que posibilita la movilización de la práctica docente, o como herramienta de planeación educativa y de trabajo político (Mosquera y Rodríguez, 2018), brinda la oportunidad de construir la escuela que se necesita en términos de humanización, dado que, precisamente, unos de los componentes del PEI, *el pedagógico*, posibilita que el maestro y maestra repiensen su práctica en función de lo que sus estudiantes necesitan. Y para ello, puede echarle mano a los diferentes proyectos pedagógicos. Por ejemplo, si el asunto es de disciplina, rendimiento académico, violencia, drogadicción, prostitución infantil y lo que pueda motivar el abandono escolar, el personal docente puede, apoyado en estos proyectos, tratar de subvertir tal asunto, pues lo importante



es recuperar al sujeto para que no se extravíe de camino: en eso radica también la esperanza.

Lo importante es asumir como docentes una posición ética, y si se quiere moral, de responsabilidad para resistir los zarandeos a los que es sometida continuamente la escuela de la postmodernidad.

Eco (2006), haciendo referencia al papel que juega la memoria colectiva para oponerse al olvido, llegó a sostener que la memoria se resiste, subsiste en la sátira, el murmullo y el cotilleo, lo que permite una sutil oposición a las políticas de olvidos que instrumentalizan el pasado.

Utilizando esta cita para los fines que se persiguen, la labor de cada maestro y maestra debe también resistir al encauzamiento que está sufriendo su práctica, para reposicionar o resignificar algunos aspectos esenciales de la escuela. Es obvio que la tarea no es fácil en la sociedad de control, donde la escuela se ha convertido en una escuela de papel (para retomar nuevamente las palabras de Zambrano, 2017), porque tiene una visión de gestión administrativa donde los procesos de calidad se miden, por ejemplo, a través de Normas ISO (International Standardization Organization); que piensa la educación de forma inamovible; que ha encauzado el pensamiento docente solo a llenar formatos, como pasa actualmente con el Programa Todos a Aprender (PTA),<sup>5</sup> cuando se sabe que el papel puede con todo, y la realidad de la escuela es otra, porque es contingente.

Quienes hacen la educación saben que aunque una escuela obtenga registro ISO, hay una parte del estudiantado seducido por el relato de las drogas y el pillaje. Mientras a la escuela en el papel le va bien, hay una cantidad de estudiantes que reprueban el año porque no alcanzaron las competencias y, lo que peor, a gran cantidad se le abandona, no se le acompaña en su fracaso. Mientras la escuela recibe incentivos por buenos resultados en pruebas estandarizadas,<sup>6</sup> mucho alumnado desea repetir el *status quo* de la violencia que ha caracterizado al país.

El error de la sociedad de control o hipermodernidad está en hacer énfasis en encauzar la educación únicamente para el aprendizaje en

5 Este un programa pensado para capacitar a los maestros y maestras en dominio de aula y enseñanza a través de las competencias, donde tienen que evidenciar que planean y enseñan en los formatos que debe llenar diariamente, los cuales son revisados por el personal tutor que les capacita.

6 El DIA E, promueve esta idea de los incentivos para las instituciones educativas, configurándose así, una visión de estímulos y respuestas, lo que hace que se retroceda 70 años en la educación, según lo apostillan Mosquera y Burgos (2017) en su artículo titulado el Cliché de las Competencias y la Soberanía PISA.

función de las competencias y no en el saber vivir con los demás seres. En la visión de las competencias no se VIVE CON...; el sujeto vive para sí, en el individualismo que únicamente privilegia el propio bienestar.

Hay una experiencia, a modo de ejemplo, que se puede citar para mayor claridad: Una vez utilizamos en una clase una dinámica para motivar la solidaridad y la ayuda haciendo lo siguiente:

Recortamos unos pedazos de cartones en forma rectangular y los organizamos en círculos. Hicimos que el estudiantado se ubicara detrás de los pedazos de cartones en círculos. Luego les ordenamos que caminaran alrededor de los cartones, y a nuestra señal corrieran y se montaran en los cartones. Quien no alcanzara a montarse, automáticamente quedaba eliminado, es decir, fuera del juego. El objetivo era que a medida que avanzara yo íbamos retirando los cartones para obligarles a pensar en posibles formas de ayudarse entre el grupo mismo (cargándose unos individuos a los otros, o uniendo los cartones) para mantener la dinámica del juego y que nadie se eliminara. Pero pasó que empezaron a competir. Cuando dábamos la orden de correr y montarse en los cartones, quienes llegaban de último empujaban y bajaban a quienes habían llegado primero y se habían montado; otras personas que se habían montado primero rechazaban a quien llegaba a montarse.

Esta experiencia es muestra del individualismo y egoísmo que subyace en las competencias. Por tanto, la escuela de la esperanza y, desde luego, la escuela del ahora, debe resistirse a esta perspectiva educativa, si se quiere un futuro distinto a la eliminación del otro, desde el supuesto de que lo importante es el propio éxito.

Aquí se entra en sintonía con lo que propone Krishnamurti (1970) cuando dice: “El mundo puede cambiar únicamente en el presente, no en el futuro; únicamente aquí, no en otra parte” (p. 19), porque el futuro entendido como **anticipación** es consecuencia directa del presente. En concreto, la escuela de la esperanza no es utopía para trabajar en el futuro, es una realidad concreta que debe ser pensada y trabaja en el presente, en la cotidianidad del mundo escolar. Como dice el adagio popular “no se deja para mañana lo que se puede hacer hoy”.

Desde luego, tal acción implica un alto costo a pagar, porque se necesita mucha persistencia para repensar la escuela de otro modo. Pero se sabe que en todo esfuerzo de transformación se paga un precio. Eso lo aclara Foucault (2012, 2014) en el análisis que hace de la vida monacal en la Edad Media, donde el discípulo debía pagar un precio



para llegar a la verdad y para conseguir su transformación como sujeto. Precio que era encauzado por los diferentes dispositivos que regían en esta época, como lo eran: la penitencia, la confesión, la vida cenobítica, entre otros. En tal sentido, también se comprenden los argumentos de Luhmann (1998) cuando sostiene que para vivir en la sociedad postmoderna se debe pagar un precio muy alto.

En contexto, como la escuela está encauzada en el relato o contrarrelato de la escuela de papel (formato) dentro de una visión de gestión educativa en la sociedad de control que privilegia las competencias, el maestro o maestra debe luchar desde su práctica pedagógica, lo que implica pagar un precio, para crear las condiciones del nacimiento de la escuela de la esperanza.

La escuela de la esperanza como alternativa a la pensada por las competencias, sin duda tendrá resistencias sociales, y a veces hasta auto-resistencias, pero los maestros y maestras saben que como personas hacedoras de la educación, sus luchas no pasan mimetizadas por los hilos de la historia, pues nunca han pasado. La historia siempre registra sus luchas, y las ha presentado como símbolo de cambio. Ya lo dice Aranguren (1994): “La esperanza es la pretensión o versión sobre el futuro. Es necesidad vital de desear, proyectar y conquistar el futuro” (p. 224).

Es de imperiosa necesidad proyectar y desear una escuela que se piense más allá de las competencias, porque, según Zambrano (2017), se está cometiendo el error de hacer más énfasis en el aprender que en formar para la vida, cuando la esencia de la escuela no es solo aprender, sino la socialización también del sujeto.

La categoría de esperanza es un pretexto para reorientar la práctica pedagógica que está comprometida con la transformación social desde la escuela, viejo relato propio de la Ilustración. Pero se debe advertir al personal docente que, si se inscribe en esta propuesta, la escuela de la esperanza como transformación, no es algo generalizable. Nace desde la particularidad, de lo que cada docente puede hacer desde su práctica pedagógica. No se puede caer en el error de propuestas alternativas ilustres que buscan la transformación absoluta desde el mismo corazón del sistema; esto es suicidio. La transformación debe hacerse desde la cotidianidad y particularidad; debe nacer en la periferia para que lentamente vaya calando y aceptándose hasta adquirir la fuerza de un tsunami, porque no se puede pensar que la transformación del *status quo* de las competencias, en la sociedad de control, se da de una vez por

todas en todo el sistema educativo: sencillamente la sociedad de control no lo permitiría, lo que implica socavar el sistema desde la periferia, haciendo cosas que el maestro o maestra pueda hacer con sus estudiantes desde el aula de clase, desde las posibilidades que le permita la autonomía escolar desde el PEI.

## Conclusiones

- 1) Ante la calamidad de la escuela del presente, que se traduce en una dispersión generalizada, de caoticidad, que produce muchas veces angustia existencial en los sujetos educativos: maestro y maestra, estudiantes, y padres y madres de familia, porque no saben qué hacer frente a las dificultades, se les recuerda, en especial al docente como sujeto pedagógico, que no debe perder la esperanza, pues tiene *talante, el carácter* (ethos), que le permite conducirse con cierto grado de coherencia y arreglárselas en medio de la contingencia, de la perplejidad que vive en el aula. Perplejidad que muy bien analiza Jackson (1991) en su libro “*La vida en las aulas*. Y para ello puede apoyarse en el PEI, utilizando los diferentes proyectos pedagógicos que la autonomía escolar le permite.
- 2) El actuar con cierto grado de coherencia ante la complejidad que zarandea la escuela, se puede lograr cuando el maestro o maestra repiensa su práctica pedagógica desde los componentes del PEI, en especial, desde el *componente pedagógico*; ya que su práctica pedagógica, para seguir teniendo vigencia ante el caos generalizado, debe ser modular y serpenteante (Díaz, 2012) para poder responder. Entonces, pensar en una escuela de la esperanza conlleva, implícitamente, la tarea de “buscarle la comba al palo” (Mosquera, 2015c, p. 224), para orientar la acción pedagógica en beneficio del estudiantado, pues “el verdadero educador necesita comprender al ser humano [para poderlo orientar]” Montavani (1946, en Juan Enrique Pestalozzi, p. 15).
- 3) Los sujetos actores educativos deben saber que, aunque no pueden eludir la desesperanza, la pueden dominar provisionalmente apoyados en la esperanza, razón por la cual se propone que la escuela sea un lugar de esperanza; por lo tanto, aquí la clave es la esperanza. La esperanza es clave para formar la subjetividad en



medio de la incertidumbre en el aula, en medio del relato fuerte que impone la sociedad de control que cabalga en las competencias que originan el individualismo y la deshumanización de la subjetividad. La esperanza es la clave para reencauzar la escuela de mero formato (papel) a la escuela que forma para la vida, para el saber convivir con la otredad sin devorarla.

## Referencias

- Aranguren, J. (1994). *Ética*. Barcelona: ALTAYA.
- Bauman, Z. (2007a). *Tiempos líquidos. Vivir en épocas de la incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*: Barcelona: Gediza.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*: Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, E. (2012). Exigencias epistemológicas y metodológicas para una docencia futura. *Educação Unisinos* 16(2), 102-107. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2012.162.01/963>
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Revista Polis*, (13), 1-8. Recuperado de <https://polis.revues.org/5509>
- Duch, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de Antropología*. Barcelona: Herder.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2006). Preámbulo. En Barret (Coord.), *¿Por qué recordar* (Academia Universal de las Culturas). Buenos Aires: Granica.
- Fernández, N. (2013). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Hermenéutica del sujeto político*. Argentina: Altamira.



- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad. Función de la confesión en la justicia curso de Lovaina, 1981*. Argentina: Siglo XXI.
- Giddens, A., Scott, L., y Beck, U. (1997). *Modernización reflexiva: Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.
- Krishnamurti, J. (1968). *La nueva manera de vivir*. México, D. F.: Orión.
- Krishnamurti, J. (1970). *La libertad total reto esencial del hombre*. México, D. F.: Orión.
- Lain, P. (1965). *La espera y la esperanza*. Madrid: Plenitvd.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Luhmann, N. (1997). *Observaciones de la modernidad. Racionalidad y contingencia en la sociedad moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Luhmann, N. (1998). Complejidad y modernidad de la unidad a la diferencia. Madrid: Editorial Trolla.
- Meirieu, P. (2013). *Conferencia de Philippe Meireiu*. Argentina: Ministerio de Educación de la República de Argentina.
- Mèlich, J. C. y Boixader, A. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada a la ética a la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la maldad*: Barcelona: Helder.
- Mèlich, J. C. (1998). La dislocación del sujeto en las novelas de deformación. *Revista ARS Brevis*, 24, 171-183.
- Mèlich, J. C. (1995). La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel.
- Levinas. *Revista Enrahonar*, 24, 145-154.
- Mèlich, J. C. (2000) El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Revista Enrahonar*, 31, 81-94.
- Mèlich, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz*: Herder: Barcelona.
- Mèlich, J. C. (2010). *El otro en sí mismo. Por una perspectiva desde el cuerpo*. Barcelona: UOC.
- Montavani, J. (1946). *Juan Enrique Pestalozzi*. Guatemala: Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Mosquera, C. E. (2015c). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, 65, 217-228.





- Mosquera, C. E. (2015b). Mi confesión, un texto y los estudiantes, otros textos: Una oportunidad para reinventar la escuela. *Revista Encuentro Educacional*, 22(3), 447-459. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/21228/21066>
- Mosquera, C. E. (2015a). Tres aportes del Movimiento Pedagógico Colombiano, y una mirada a las expediciones pedagógicas, como una nueva forma de hacer pedagogía. *Revista Educación y Cultura*, 110, 68-71.
- Mosquera, C. E., y Burgos, M. (2017). El cliché de las competencias y la soberanía PISA. *Revista Educación y Cultura*, 121, 64-67.
- Mosquera, C. E., y Rodríguez, M.N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.277>
- Mosquera, C., Rondón, I. y Tique, J. (2016). Reinventar la escuela a partir de los textos de los actores escolares: Maestros y estudiantes. *Revista Praxis*, 12, 21-29. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/1844/1323>
- Mosquera, C. E., Rondón, I. (2015). Repensar la escuela: Mi confesión, un texto, los estudiantes otros textos. *Revista EDUCARE*, 19, (3), 154-170.
- Noro, J. E. (2012), *La matriz de la escuela moderna: ¿Escuela sagrada o escuela profana? Configuración, crisis y perspectivas. Tomo I: orígenes modernos*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Ortega, P. (2015). El maestro bonsái. Es lo que quiere cultivar las políticas públicas en educación. *Revista Educación y Cultura*, 112, 12-17.
- Romero, J., y Romero, P. (2013). *La educación marrana. Una novela sobre la educación. Infidelidades, celos y melancolía*. Santafé, Argentina: Homo Sapiens.
- Zambrano. A. (2017). La escuela de lo útil, la escuela de formato. *Revista Educación y Cultura*, 121, 42-47.

