

**“Y les habló muchas cosas por parábolas” Un recurso pedagógico para la
formación de profesores**

Sebastián Galvis Arcila.
Junio 2016.

Universidad Católica de Manizales.
Facultad de Educación.
Maestría en Educación.

Dedicatoria

ii

Dedico esta obra de conocimiento al maestro de maestros en cuya influencia me sentí descansar tras muchas noches de arduo trabajo en las que no pude dormir.

Agradecimientos

iii

A todos los profesores que participaron en esta investigación: para todos, mis más sinceros sentimientos de gratitud por compartir su experiencia y propiciar esta aproximación hacia el fenómeno de estudio. De no haber sido por su disposición, colaboración y voluntad de apoyo, no habría llegado a cumplir mi sueño de realizar este trabajo.

A mi maestra Gloria del Carmen Tobón, asesora de investigación, quien me proporcionó la orientación y confianza en abundancia para intentar parabolizar la educación.

A los profesores, Mauricio Beauchot, Francisco Varo Pineda, Jose Antonio Jordán Sierra, Johana Barreneche, Ariel Nuñez y Luis Alfredo Cerquera, por su ayuda y profesionalismo en la valoración técnica que soportó la construcción de éste proyecto investigativo.

A mi amada esposa quien supo estar siempre a la vela de mis esfuerzos, brindándome justa compañía en la oscuridad de la incertidumbre.

Esta investigación, que hace parte de los estudios cualitativos, se lleva a cabo en curso de la metodología fenomenológica-hermenéutica propuesta por Max Van Manen y tiene como objetivo comprender la experiencia vivida de profesores universitarios, de contextos regionales e internacionales, en relación a la reflexión pedagógica a partir de las parábolas de Jesús como recurso formativo. Se propone este caso como fundamento para una educación humanizada, desde una interpretación de las parábolas en la que destaca lo pedagógico y lo ético-formativo. La base de la investigación es empírica y está validada por expertos. También se lleva a cabo una discusión teórica sobre la posibilidad o no de proponer una formación de profesores apoyada en las parábolas más allá de creencias, dogmas o tendencias ideológicas. Los hallazgos obtenidos apuntan a formas compartidas de leer e interpretar en educación dichos textos, los cuales pueden emplearse como base para un acercamiento crítico a la reflexión pedagógica en contexto universitario. Las conclusiones señalan en primer lugar la necesidad que posee el sistema educativo actual de generar saber pedagógico a partir de la consolidación de la reflexión pedagógica como práctica formativa. Seguidamente, se concluye que la utilización de las parábolas del maestro Jesús como dispositivo para la reflexión puede generar un conocimiento pertinente y necesario en los procesos de formación de profesores universitarios. Por último, se propone una “parabolización de la educación” a modo de texto fenomenológico que da cuenta de la experiencia vivida por los participantes a la luz del discurso parabólico utilizado.

Palabras Clave. Pedagogía – Parábolas de Jesús – Formación de profesores – Reflexión.

Abstract

This research aims to understand the experience lived by university teachers in regional and international contexts in relation to the pedagogical reflection based on Jesus' parables as an educational resource, and it is part of the qualitative study performed in the phenomenological-hermeneutic methodology propounded by Max Van Manen. It is proposed this case as a basis to make more human the education from the interpretation of the parables in which is highlighted the pedagogical and ethical-educational aspects. The basis of this research is empirical and has been validated by some experts. It is also performed a theoretical discussion on the possibility whether or not to propose a training for teachers based on the parables going beyond the beliefs, dogmas or ideological trends. The results aim to read and interpret those texts in education in a sharing way, which can be used as a basis for a critical approximation to the pedagogical reflection in the university context. The conclusions indicate firstly the necessity that the educational system at present has to generate pedagogical knowledge from the consolidation of the pedagogical reflection as a formative practice. Next, it is concluded that the use of the parables of The Master as a mechanism to reflect can generate relevant and necessary knowledge in the process of training for university teachers. Finally it is proposed the use of the parables in education as phenomenological texts that account for the experience lived by the participants in the light of the discourse of the parables.

Keywords. Pedagogy – Jesus' parables – Teacher training – Reflection.

El término Universitas procede de las palabras latinas in unum vertere. La Universidad nació con la pretensión - que aún conserva- de dar una respuesta intelectual, científica, al mundo en que vivimos; es decir, con la finalidad de vertere in unum, esto es, ordenar y dar unidad a la dispersión para recuperar y reconstruir la unidad del cosmos.

Este propósito resulta especialmente urgente en nuestro tiempo, en el que cada una de las ciencias goza de un amplio desarrollo que reivindica sus propias y sofisticadas metodologías. Es lógico que todas las áreas científicas gocen de una legítima autonomía al abordar su desarrollo científico, puesto que cada una de ellas estudia un aspecto distinto de la realidad, o bien porque accede al mismo aspecto desde una perspectiva distinta, o porque lo hace con una finalidad diferente. Por eso, trabajar por reconstruir la unidad del conocimiento superando la fragmentación de los saberes constituye un reto necesario.

Es propio del trabajo universitario, por encima de todas las dificultades que puedan encontrarse, buscar el diálogo interdisciplinar para establecer esa armonía. A lo largo de los siglos este diálogo se ha mostrado especialmente enriquecedor para el conjunto del saber humano: la luz que se proyectan entre sí las diferentes verdades, las hace más luminosas y manifiesta con más claridad la coherencia interna de sus contenidos. Además, en muchos casos acontece lo que algunos llaman la fecundación cruzada, que conduce a la conquista de una nueva verdad hasta entonces velada a la ciencia.

En esta línea de trabajo, tan propia de una universidad digna de tal nombre, se sitúa la investigación que aquí se presenta. En ella, pedagogía, análisis empíricos, estudios bíblicos, teoría hermenéutica, literatura antigua e interpretación de textos se entrelazan en armonía fecunda al servicio de la educación de la persona humana, que por su intrínseca dignidad debe ser considerada como centro del cosmos.

Cada uno trabajamos en una pequeña parcela del saber. En mi caso, en el estudio de la Sagrada Escritura. Pero como universitario integral, me alegra constatar la audacia y el esfuerzo del Psicólogo Sebastián Galvis Arcila que en su investigación titulada “Y les habló muchas cosas por parábolas” Un recurso pedagógico para la formación de profesores pone de manifiesto, con propuestas creativas, la fecundidad de ese diálogo interdisciplinar.

Francisco Varo
25 de julio de 2016

Capítulo 1 Una provocación investigativa.....	1
Introducción	1
Justificación	17
Pregunta (problema de conocimiento).....	30
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos	30
Antecedentes	31
Otras investigaciones..	31
Capítulo 2 Ante la pregunta de investigación	52
Discurso figurativo: el tránsito por la narrativa	54
Educación y comunicación ¡un entendimiento necesario!.....	55
Una preocupación por la secularidad imperante.....	58
En la proposición de un trayecto: comprender la formación de profesores desde su raíz política, visionándola como proceso reflexivo.	62
Pensar la condición humana.....	68
El sentido académico de lo religioso	76
Formar-se. Una experiencia subjetiva.....	80
Disposiciones del conocimiento: las interconexiones entre el conocimiento prescrito y el aprendizaje informal.	83
La formación de profesores desde la necesidad de un pensamiento pedagógico mediado por la reflexión de la narrativa parabólica de Jesús.	87
Una formación que requiere ser reflexionada.....	90
Las parábolas de Jesús contribuyen en la configuración de una pedagogía de la reflexión	93
Una oportunidad para investigar la educación.....	98
Capítulo 3 Marco teórico	100
Desarrollo profesional y formación: precisiones conceptuales	100
Profesionalización y formación: exigencias reflexivas para profesores	100
Dos tipologías distintas de formación: inicial y continua.....	104
La posibilidad de formar para la reflexión.....	105
Características nucleares del profesor reflexivo	107
El profesor bajo el lente del estudio.....	109
La formación de profesores en educación superior	118
Formación desde la reflexión.....	123
Creación de sentido en educación.....	130
Experiencia pedagógica en contexto discursivo	132
Pertinencia de recursos pedagógicos: la didáctica en escena.....	139
La producción de narrativas como recurso de formación.....	143
Capítulo 4 Las parábolas del maestro Jesús: un aporte a la educación contemporánea	149
Hacia una descripción de las parábolas	150
Hacia una singularización de las parábolas	154
Patrones en el discurso parabólico	161
Las parábolas de Jesús	165
Las parábolas del maestro con un poco más de aumento	169
La interpretación histórica de las parábolas de Jesús.....	176

Interpretación patristica	176
Las reformas protestantes	178
Aportaciones de Adolf Julicher	180
Los trabajos de C. H Dodd y Joachim Jeremias	182
Otras posibilidades: interpretaciones contemporáneas	186
En contexto latinoamericano.....	190
Paradigmas y parábolas.....	194
Reino de Dios: recurrencia en las parábolas	198
El reino para Schweitzer	202
El reino para C. H. Dodd	203
Tres casos prácticos	212
Las parábolas de Jesús: anécdotas pedagógicas.....	228
En resumen.....	232
Capítulo 5 Propuesta Metodológica.....	235
Una ruta propuesta por Max Van Manen.....	239
Haciendo reflexión pedagógica.....	240
Sobre el método	242
Apoyos metodológicos.....	244
Rumbo al saber pedagógico	248
Recolección de la experiencia vivida.....	251
Ampliación del discurso narrativo.....	251
Interpretación de la información.....	252
Redacciones de transformaciones lingüísticas.....	253
Construcción narrativa del texto fenomenológico.....	254
Eje de la investigación	256
Descripción del contexto.....	257
Semblanza de la universidad Uniminuto sede Chinchiná.....	257
Aspectos éticos.....	258
Procedimiento	259
Participantes	260
Aspectos formales	261
Técnicas	262
Generación de narrativas.....	263
Cuestionario vía correo electrónico	264
Rigor metodológico	265
Prueba exploratoria.....	266
Análisis de los datos.....	267
Capítulo 6 Interpretación y hallazgos: construyendo una narrativa.....	271
Descripción de los participantes de la investigación con relación a: conocimiento de las parábolas; aplicabilidad en educación y pertinencia formativa	272
Comprensión de las reflexiones de los profesores relacionados con los objetivos específicos	279
El profesor universitario y las parábolas: una experiencia vivida	279
El espacio vivido.....	280
El cuerpo vivido	284
Describiendo la temporalidad	289

Fenomenología de la relacionalidad	298
Uso pedagógico de las parábolas de Jesús	298
Interpretaciones	306
Pensar la educación interpretando parábolas	312
(Equipo 1) El buen samaritano	313
Equipo 2. Parábola de las diez minas.....	317
Equipo 3. Parábola de los talentos.	321
Equipo 4. Parábola del trigo y la cizaña	328
Saber pedagógico y formación.....	333
Reflexionar a través de la pregunta.....	333
Abrir la puerta de la comprensión mediante la experiencia.....	341
La experiencia como reflexión vital	341
La experiencia narrada.....	345
Encuesta	353
Una universidad permeada por la reflexión pedagógica.....	359
Lo que entienden los profesores por reflexión pedagógica	363
Sobre las parábolas y la RP.....	366
Tensiones	368
Comprensiones pedagógicas	373
Referencias a Jesús maestro.....	374
El valor ético del discurso parabólico	376
Creaciones: hacia una construcción de conocimiento pedagógico	379
Conclusiones	385
Revisión en torno al enunciado del problema. Objetivo general	386
¿Es posible hablar de generación de saber pedagógico, desde la lectura formativa de las parábolas de Jesús?	387
¿Ha sido la construcción de conocimiento un proceso permeado por la contribución del discurso parabólico?.....	388
¿Pueden las parábolas convertirse en recursos pedagógicos válidos para la formación de profesores aplicables en la universidad Colombiana y en otros países?.....	389
¿Es posible organizar este recurso para mejorar las prácticas pedagógicas en ámbitos formativos?	391
Preguntas de investigación. Objetivos específicos	391
Objetivo 1. ¿Cuál es la descripción de las experiencias vividas de los profesores a partir de la narrativa parabólica contenida en los evangelios sinópticos como recurso pedagógico?	391
Objetivo 2. ¿En qué consiste la Interpretación de las ideas tomadas en cuenta por los profesores al pensar la educación a partir de las parábolas de Jesús?	392
Objetivo 3. ¿Cómo se puede develar las reflexiones y experiencias que surgen a partir de la lectura de las parábolas en relación a la formación de profesores?	394
Comentarios finales	397
Sobre estudios futuros.....	398
Lista de referencias	401
Apéndice	413
Vita.....	446

Tabla 1. Concordancia entre los evangelios respecto a las parábolas de Jesús.	5
Tabla 2. Inicio de producción narrativa	28
Tabla 3. Organización léxica del término por cortes, cualidades que evoca y consecuencias según Trujillo. (Tomado de Venegas. 2004).....	121
Tabla 4. Momentos de la generación de narrativas como metodología.....	147
Tabla 5. Diferenciación entre la parábola y otros géneros narrativos.....	154
Tabla 6. Yuxtaposición de contenido y evento en la parábola de la semilla de mostaza	197
Tabla 7. Consideraciones sobre el reino de Dios en el Nuevo Testamento	205
Tabla 8. Asignaturas impartidas por los profesores participantes	274
Tabla 9. Interpretación parábola de los talentos	307
Tabla 10. Contrastación de la interpretación de la parábola del sembrador	310
Tabla 11. Pregunta desde la parábola del buen samaritano	335
Tabla 12. Preguntas a partir de la parábola del trigo y la cizaña	335
Tabla 13. Preguntas a partir de la parábola de la gran cena.....	336
Tabla 14. Preguntas a partir de la parábola de los talentos	337
Tabla 15. Pregunta a partir de la parábola del hijo pródigo.....	338
Tabla 16. Preguntas a partir de la parábola de los obreros de la viña.....	339
Tabla 17. Preguntas a partir de la parábola del sembrador	339
Tabla 18. Preguntas a partir de la parábola de los labradores malvados	339
Tabla 19. Relación entre objetivos y preguntas de la encuesta.....	359
Tabla 20. Ejes temáticos y saberes pedagógicos en la investigación	380

Figura 1. Reflexiones pedagógicas a partir de la parábola de los talentos	9
Figura 2. Resumen de las investigaciones locales, nacionales e internacionales que constituyen los antecedentes.	42
Figura 3. Representación gráfica de las propiedades ininteligibles de la educación propuestas por zeichner	93
Figura 4. Representación de los niveles de interpretación de las parábolas en pirámide inversa para referir las proporciones de los estudiosos de estos textos en la historia	97
Figura 5. Representación de la relación dialógica propuesta entre las disposiciones esenciales del profesor según novoa (2009) y las parábolas.....	118
Figura 6. Características para una formación reflexiva	129
Figura 7. Características de la anécdota en ciencias humanas.....	232
Figura 8. El método fenomenológico-hermenéutico	255
Figura 9. Distribución de profesores participantes en el estudio	272
Figura 10. Formación académica de los participantes	273
Figura 11. Respuestas pregunta número 1	275
Figura 12. Respuestas pregunta número 2	275
Figura 13. Respuestas pregunta número 3	276
Figura 14. Respuestas pregunta número 5	276
Figura 15. Respuestas pregunta número 4	277
Figura 16. Respuestas pregunta número 6	277
Figura 17. Respuestas pregunta 7	277
Figura 18. Relaciones vividas de los profesores.....	295
Figura 19 huellas de la investigación.....	355
Figura 20.red semántica hallazgos	358
Figura 21. Categoría universidad y reflexión pedagógica	361
Figura 22.categoría características de la reflexión pedagógica	364
Figura 23. Categoría la parábola como dispositivo pedagógico	367
Figura 24.categoría tensiones.....	371
Figura 25. Categoría usos	373
Figura 26. Categoría jesús maestro.....	375
Figura 27. Categoría axiología de las parábolas	377
Figura 28. Categoría saber pedagógico.....	379
Figura 29. Red semántica de hallazgos.....	383
Figura 30.conclusiones	386

Capítulo 1

Una provocación investigativa

Porque la capacidad de distinguir las cosas necesarias de lo superfino, lo nutritivo de lo no nutritivo, lo genuino de lo espurio, el fruto altamente provechoso de la raíz inútil, no en aquello que produce la tierra sino en lo que engendra el discernimiento, esa capacidad es señal de una virtud perfectísima.

Filón de Alejandría

Introducción

Existen maneras de hacerse la pregunta por Jesús, el hombre que más influencia ha tenido sobre la historia de la humanidad, sin entrar en el conflicto de las religiones y el callejón del dogma. Me refiero a preguntar no por el Jesús que todos conocen, el de la cruz, sangrante y elegido para la adoración, sino por el Jesús Maestro, por el hombre que signó con su enseñanza el destino de toda sociedad- si es que el lector admite que emplee un concepto ambiguo como el de destino-. Mi pregunta es por el rabí que escogió a sus discípulos más cercanos y de quien se decía a menudo que enseñaba con autoridad. A ese maestro me refiero (Crossan. 1994), al Jesús de la historia.

Preguntarse de este modo no es algo nuevo, pero sigue siendo original cada vez que se generan nuevos trayectos para la construcción de conocimiento al respecto. Entre muchas de las propuestas que se podrían mencionar que se preocupan por Jesús de una manera distinta a la tradicional se encuentra la obra titulada “Jesús y la inteligencia emocional” (Ramírez. 2010), donde se toma como objeto de estudio a Jesús de Nazaret y se pretende conocer su inteligencia emocional que tuvo implicaciones en el modo de comunicar su mensaje. Para ello la investigación de tipo cualitativo parte de los

fundamentos teóricos de Gardner, Salovey y Goleman para realizar una interpretación de los cuatro evangelios.

Desde una perspectiva hermenéutica y a través de la técnica de revisión bibliográfica, que busca toda la información escrita disponible sobre un tema para realizar una discusión crítica, se estudiaron de manera profunda conceptos categoriales como: Inteligencia, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, evangelios canónicos, contexto y mensaje de Jesús. Siguiendo el marco general de los estudios de este tipo, se recogió y organizó la información, lo que posibilitó su procesamiento mediante lectura constante, sistemática y relacionada con el tema.

Así, fue posible que el autor llegara a las siguientes consideraciones: primero, Jesús supo sortear las dificultades inherentes a su contexto social, político y espiritual a partir de su estilo de vida, resistiendo la esclavitud que imperaba en su época; segundo, se convierte en un personaje histórico en el que se lee un control permanente sobre sus sentimientos, además de una capacidad determinada para comprender la dimensión emotiva de las personas que le rodeaban; tercero, su mensaje es de liberación o si se quiere, de salvación, que ayuda a la emancipación de la esclavitud emocional en la que se encontraba la gente de su tiempo, y en ello demuestra capacidades de autoconocimiento, automotivación, autorregulación, empatía y habilidades sociales (comunicativas); cuarto, Jesús conoció de manera profunda su propia vida, lo que le permitió vivenciar positivamente los momentos más difíciles de su existencia; quinto, la automotivación del hombre es percibida por Jesús desde la búsqueda de Salvación; sexto, la evidencia de la empatía de Jesús como participación afectiva en los sentimientos de otros, se conoce en

su intención de beneficiar a los menos favorecidos, permitiéndoles integrarse al contexto social y aliviando sus aflicciones; y octavo, la efectividad de Jesús para relacionarse, le constituyó en un gran maestro en cuyo legado se soporta el Cristianismo.

Esta investigación intenta mostrar que el tema pedagógico en torno a la obra de Jesús no se agota, sino que es vigente, que puede ser pretexto para otro tipo de trabajos con argumentos epistemológicos diversos que referencian indirectamente el tema de las parábolas, como es el caso de la investigación titulada “El reino de Dios como mediación comunicativa social”. Esto se dice por cuanto muchas de las parábolas expresadas por Jesús tienen en común el encabezado que reza: “porque el reino de Dios es semejante a...”, es decir que son relatos que apuntan a la configuración de una idea abstracta nominada como “el reino”.

En este trabajo, Gallardo (2010), intenta abordar la cuestión de las mediaciones comunicativas sociales del Reino de Dios en contextos de masificación, el cual es un descriptor de la sociedad contemporánea; para lograrlo hace uso del círculo hermenéutico y parte de una revisión bibliográfica que le permitió hallar contextos situacionales desde donde emergieron principios éticos de acción. Tras el estudio del material y en procura de resolver los objetivos propuestos, el investigador procedió a la construcción crítica para desarrollar el tema y propuso algunos aspectos de reflexión.

Sobresale ahí el interés de analizar la evangelización como proceso de masificación, así como el distanciamiento entre poder (hegemonía) y popularidad (masa), y la reflexión teológica de la masificación a la luz de la característica comunicativa de Jesús de Nazaret. Al ampliar las características discursivas, el trabajo propone consolidar

la idea de “Reino de Dios” como realidad humanizada y no como criterio metafísico; una realidad humanizada que enfrenta desafíos en la contemporaneidad, desafíos relacionados con las relaciones interpersonales, la configuración social, la estructura social y la comunicación como determinante en la organización socio-cultural.

Algunas de las conclusiones a las que el autor llega son: el surgimiento de las hegemonías de poder y la “sociedad de masas” como controladores sociales negativos que ocasionan la resistencia al poder. Para Wilmer Gallardo es este tipo de resistencia lo que ha rescatado históricamente cosmovisiones, valores, actitudes y formas de percibir la vida. Para él, la comprensión de Dios ha sido históricamente causa de atrocidades así como de procesos de resistencia; y es en la figura de Jesús en la que el Cristianismo asume una posición plena de sentido y profundidad humana.

Este trabajo de grado defiende que el modelo comunicativo de Jesús es una de las cuestiones más llamativas, puesto que libera al ser humano de las intenciones de promover sociedades injustas, otorga una visión de hombre con abundante dignidad y posibilita el autocuestionamiento sobre el impacto del reino de Dios en culturas, subculturas y en la mediación popular-social; además acentúa el contraste del mensaje evangelizador frente al sin sentido de la sociedad moderna.

Aclaro que el estudio que me propongo realizar no transita por la dimensión emocional del maestro, ni por un ejercicio hermenéutico crítico social -como se acaba de mencionar para ejemplificar las ricas posibilidades de investigación que se encuentran disponibles al respecto-, pero sí hace un alto en sus aportes pedagógicos.

Puntualizo en que de manera intencionada he decidido hablar en primera persona tan solo en este comentario introductorio, acerca de un estudio que se gestó desde el año 2012 y que me fue imposible realizar en aquel tiempo durante mi pregrado en psicología, por falta de apoyo administrativo y prejuicios de corte racionalista/academicista. Fue entre los años 2014-2016 en curso de la maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales (Colombia) que se hizo posible su desarrollo y es así como hoy está viendo la luz en forma de obra de conocimiento.

Hablo en primera persona porque es la mejor forma de darle la bienvenida al lector –quien quiera que sea- para que participe de manera crítica en la discusión que aquí se propone. En primera persona porque pocas invitaciones son más efectivas que aquellas declaradas en un instante interpersonal. Además, en primera persona porque este trabajo investigativo es fruto de un interés personal por rescatar la problematización a partir del diálogo entre ciencia y espiritualidad en el plató de la universidad contemporánea.

Al preguntarme por el maestro Jesús, me estoy preguntando exclusivamente por sus aportes pedagógicos, los cuales son evidentes y bien tratados por varios autores como se verá más adelante. El diálogo, la pregunta, el símil y la metáfora son algunas de sus estrategias más conocidas. Pero es en las parábolas donde encuentro su contribución más notable en términos académicos. No conozco en los evangelios dichos del maestro que impacten al ser humano con más fuerza que las parábolas. En la siguiente tabla (1) se muestra la ubicación de las parábolas de Jesús en dichos textos bíblicos:

Tabla 1. Concordancia entre los evangelios respecto a las parábolas de Jesús.

PARÁBOLA	MATEO	MARCOS	LUCAS	JUAN
----------	-------	--------	-------	------

El sembrador:	13:3-9, 18-23	4:3-9, 14-20	8:4-8, 11-15	
El trigo y la cizaña:	13:24-30, 36-43			
La semilla de mostaza:	13:31-32	4:30-32	13:18-19	
La levadura:	13:33		13:20-21	
El tesoro escondido:	13:44			
La perla de gran precio:	13:45-46			
La red:	13:47-50			
Tesoros nuevos y viejos:	13:51-52			
Los dos deudores:	18:23-35			
El buen pastor:				10:1-21
El buen samaritano:			10:25-37	
la fiesta de bodas:			14:7-11	
La gran cena:			14:12-24	

La oveja perdida:	véase también 18:12-14		15:1-7	
La moneda perdida:			15:8-10	
El hijo pródigo:			15:11-32	
El mayordomo infiel:			16:1-13	
El rico y Lázaro:			16:14-15, 19-31	
La viuda y el juez injusto:			18:1-8	
Los obreros de la viña:	20:1-16	véase también 10:31		
Las diez minas:			19:11-27	
Los dos hijos:	21:28-32			
Los labradores malvados:	21:33-46	12:1-12	20:9-19	
La fiesta de bodas:	22:1-14		compárese con 14:7-24	
Las diez vírgenes:	25:1-13		véase también 12:35-36	
Los talentos:	25:14-30			

El juicio de las naciones:	25:31–46			
----------------------------	----------	--	--	--

Fuente: Tomado de Guía para el estudio de las escrituras. Iglesia de Jesucristo de los Santos de los últimos días.

Pedagógicamente hablando ¿qué y cuánto tienen por decir estas parábolas? La respuesta es el cuerpo mismo de este proyecto, puesto que a manera de intuición científica estoy partiendo de la tesis de que toda parábola es un texto reflexivo por naturaleza dispuesto para ser interpretado. Dicha intuición se generó en la experiencia propia como psicólogo clínico, al emplear estas narraciones para generar una visión interna o insight en el consultante. Así fue como descubrí que una conocida parábola como la del Buen Samaritano (Lucas 10: 27-37) o el Hijo Pródigo (Lucas 15:11-32) generaban profundos procesos de reflexión interpersonal tendientes a la ampliación de perspectivas y a la clarificación mental para la toma de decisiones.

La parábola cumplió la misma función allí que en el siglo primero: la de hacer pensar al oyente para insinuar una necesidad de cambio y transformación. Posterior a mi experiencia psicoterapéutica, despertó el deseo de indagar por aquellos posibles beneficios en educación –campo que provoca especial interés en mí- puesto que si era posible aprovechar las parábolas en ámbitos clínicos... ¿cuál sería su comportamiento en procesos de formación? De esta manera me decidí a hacer una prueba empírica con profesores de secundaria de la normal superior de Aranzazu, municipio del departamento de Caldas.

La experiencia consistió en un trabajo colectivo a partir de la presentación de un video animado sobre la parábola de los talentos, en el que se le pidió a cada grupo

(constituido por tres o cuatro profesores) que discutiera para darle respuesta a las siguientes cuestiones propuestas desde una perspectiva pedagógica: 1) Ideas Fuerza a partir de la parábola vista. 2) formulación de preguntas con base en las reflexiones emergidas y 3) acciones para llevar a cabo en la institución.

Entre los resultados de este experimento obtuve los siguientes hallazgos que confirmaron la hipótesis de la utilización del discurso parabólico como posibilidad formativa. En la figura 1 Se muestran las contribuciones relevantes de las aportaciones realizadas por los profesores:

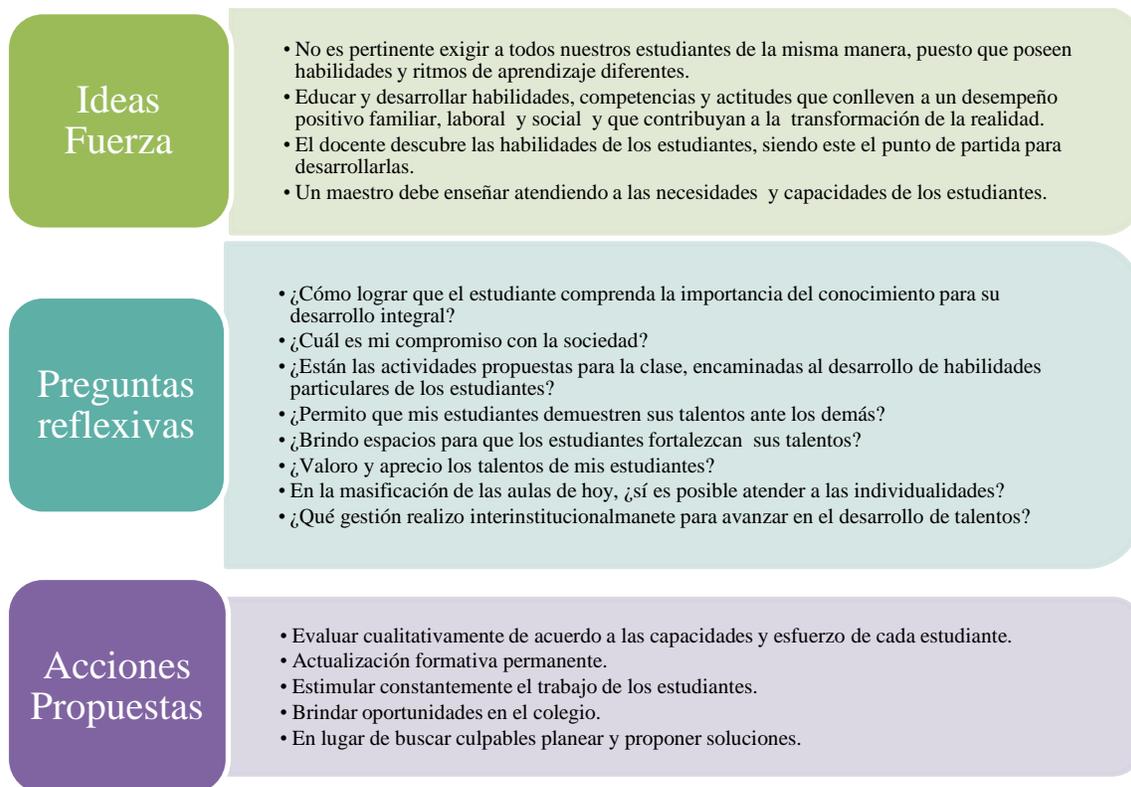


Figura 1. Reflexiones pedagógicas a partir de la parábola de los talentos. Fuente: Elaborado por el autor.

Como es de esperarse, los resultados obtenidos tras este ejercicio académico impulsaron la planificación y el diseño de una investigación más rigurosa y democrática

que permitiera la incursión de profesores universitarios dispuestos a problematizar, a partir de un pensamiento crítico, sobre la posibilidad de hacer de la parábola un recurso formativo. Con todo lo que pudo aportarme esta experiencia, me tomé mucho más en serio la cuestión de la pedagogía de Jesús y sus fuertes aportaciones a la educación en la historia; así mismo, descubrí que esta misma inquietud ya la han tenido muchos otros antes de mí.

Para aclarar aquello a lo que me refiero, uno de los textos que podría citar es el artículo reflexivo de Ángela María Cadavid y María del Carmen Naranjo (2007) en contexto regional (Universidad Católica de Pereira), que tiene por tesis principal el argumento de que el profesor debe formar para la vida. Su intención es la de concienciar a los profesores para que no se limiten a transmitir contenidos en un espacio llamado aula, sino que emprendan el trayecto hacia la posibilidad de convertirse en maestros, donde se destaca la pedagogía de Jesús como referente.

Su propuesta permite ver a un Jesús que logra vincular saberes intelectuales con vivencias emocionales y propone la figura histórica del maestro como un modelo reflexivo en torno a los procesos de formación humana y profesional. Para las autoras la educación adquiere vida en la medida en que se ocupe del ser humano -sin desestimar el currículo y contenidos-. Tras lo argumentado, se concluye que el maestro se forma en la medida en que tiene por objetivo llegar a convertirse en maestro; reflexiona y aprende constantemente de su quehacer educativo; y mantiene un interés personal en la reflexión pedagógica. Por lo tanto, el maestro se hace responsable de los resultados de su labor

profesional, ocasiona cambios necesarios y se esfuerza permanentemente por mejorarse a sí mismo y por mejorar la educación.

Pensando en ese profesor que reflexiona, debo confesar que mi experiencia con las parábolas de Jesús ha ido incluso más allá, al punto de hacer procesos de introspección rigurosos en los que ha sido posible problematizar la educación misma de cara a mi desempeño profesional. De ahí que en adelante, me refiera a estas historias como construcciones problemáticas en sentido positivo. Por ejemplo, tras repetidas lecturas de la parábola del redil (Juan 10: 1-10) surge una interpelación de mi propia labor como profesor y con ella, una crítica que abarca el desempeño afortunado y desafortunado de muchos profesores que he tenido en mi vida. En el siguiente texto de mi autoría titulado “La parábola del redil en clave pedagógica” muestro lo dicho:

La persona que no entra al salón de clase para enseñar a los alumnos, sino que llega con la intención de entretenerlos, ése no es profesor y menos maestro.

Pero el que entra al salón para enseñar, maestro de los alumnos es.

A este el director designa, y los estudiantes oyen su voz; y a sus estudiantes llama por nombre, y les amplía la visión de mundo.

Y a medida que conocen el mundo, les brinda acompañamiento; y los estudiantes le siguen, porque reconocen su voz.

Pero al que no conocen no siguen, sino que huyen de él, porque la voz del desconocido es extraña para ellos.

Lejos de intentar realizar una interpretación exegética de la parábola, lo que busqué fue estructurar una comparación de una realidad pedagógica con muchísimos matices, de ahí que lo que más importa para este estudio sea la experiencia vivida de los

profesores mientras piensan la educación y su rol en ella a través de un ejercicio pedagógicamente reflexivo. Cuestionar el rol del profesor de esta manera, obliga a hacer parte de lo criticado, de lo señalado, pero más importante que esto, es lo que subyace a la experiencia meditativa: la construcción de juicio para tomar o no decisiones.

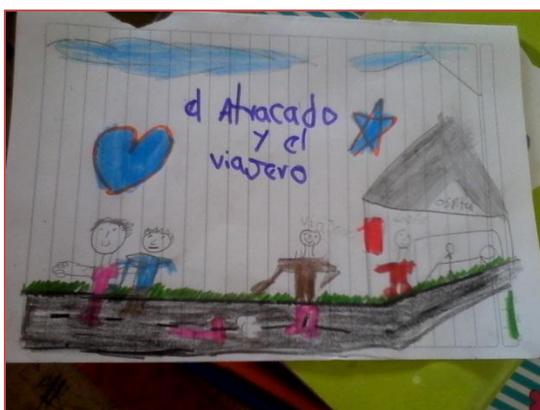
Luego de experimentarlo con profesionales de la educación y desde luego conmigo mismo, decidí avanzar aún más en su uso esta vez como estrategia didáctica. En ello, realicé con estudiantes de primaria de la institución educativa Monseñor Alfonso de los Ríos del corregimiento de Arauca, municipio de Palestina- Caldas, un ejercicio de apropiación de contenidos narrativos para trabajar el concepto de inclusión educativa. El plan metodológico de la clase consistió en contar la parábola del Buen Samaritano a manera de anécdota y como si se tratase de un incidente actual, para ello recurrí a la técnica de transformaciones lingüísticas a fin de actualizar la historia narrada y facilitar el proceso de identificación con la historia.

De esta manera no se les decía a los niños “descendía un hombre de Jericó a Jerusalén y cayó en manos de unos ladrones. Le quitaron la ropa, lo golpearon y se fueron...” sino “venía caminando un hombre desde Manizales hasta el corregimiento de Arauca, cuando le salieron al encuentro unos ladrones que despojándolo de sus pertenencias lo golpearon hasta dejarlo medio muerto a bordo de la carretera panamericana...”.

Al término de la narración, se hizo una representación por grupos de trabajo sobre la historia, en la que los estudiantes se auto-organizaron para actuar según los roles descritos en la parábola transformada: El hombre que caminaba (en algunos casos se

reemplazó por una mujer que caminaba), los ladrones, el sacerdote, el levita (reemplazado por la figura de un médico) y el samaritano (reemplazado por un viajero).

La actuación contribuyó al dominio argumentativo de la parábola, posterior a este momento de dramatizaciones en el aula, se pasó a un tercer momento que consistió en trabajo individual de representación gráfica, donde los estudiantes fueron motivados a dibujar la historieta y a ponerle un título a su obra. En las siguientes imágenes, 1 y 2, se encuentran un par de ejemplos de los dibujos realizados por estudiantes de grado tercero:



Fotos 1y 2. Dibujos de niño de primaria a partir de la parábola del buen samaritano narrada de manera encubierta.

Lo anterior es una forma de alcanzar objetivos pedagógicos con base en estrategias didácticas tendientes a la reflexión. Con ello, comprendía que la apropiación de contenidos narrativos en los primeros años de curso escolar podía ser potenciado a partir de la funcionalidad pedagógica de las parábolas de Jesús; puesto que en el último momento de la clase (la evaluación), los niños(as) se mostraron competentes en relación a lo que significa la inclusión educativa como fundamento para la convivencia, el buen vivir, el respeto y la diferencia, en consonancia con lo que teóricamente es afirmado por Arnáiz (2000, p.8):

Educación en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales, religiosas, etc. En definitiva, estos hallazgos son los que han privilegiado mi decisión de investigar las aplicaciones de las parábolas en educación, tomando en cuenta los distintos niveles de interpretación posibles. Por lo que en la organización de este estudio podrás trasegar tanto por el centro mismo del fenómeno estudiado como por las periferias para discutir de manera integral lo propuesto a la luz de la interdisciplinariedad.

En el **capítulo 1** se presenta el diseño estratégico de la investigación, en el que se justifica su conveniencia como proyecto y la importancia teórica y metodológica que ofrece. En seguida, los argumentos que sostienen el problema de conocimiento que indaga por la reflexión pedagógica a partir de las parábolas de Jesús. Posteriormente se presentan los objetivos en torno al verbo rector “comprender” la experiencia vivida acorde con los estudios de tipo fenomenológico. Y finalmente, el sustento conceptual aportado por otras investigaciones científicas en el apartado de antecedentes que se desenvuelve a partir de los ejes temáticos de la pedagogía de Jesús por un lado, y la formación reflexiva de profesores por el otro.

En el **capítulo 2** se muestra la problematización del estudio de manera pausada, permitiendo que el lector descubra las premisas esenciales sobre las que se funda este

informe. Para ello se amplían las expectativas sobre los siguientes aspectos: las propiedades pedagógicas de las narrativas y el discurso figurativo, la impertinencia de la secularización de la educación en nuestros días, la posibilidad de investigar lo espiritual y religioso, así como la insinuación del discurso parabólico como un dispositivo para una pedagogía de la reflexión.

Los **capítulos 3 y 4**, conforman el corpus llamado marco teórico. En el primero se desarrolla la categoría de la formación de profesores universitarios partiendo de la subcategoría de la profesionalización. Allí se pronuncian D. Schon, Perrenoud y Novoa, teóricos de la reflexividad como condición esencial para la identidad de profesores, y se adelanta una discusión respecto a las características ideales que desarrolla un profesional de la enseñanza reflexivo. Más adelante se exponen los fundamentos conceptuales relacionados con la pertinencia de los recursos pedagógicos y su parentesco con la didáctica. En este punto se hace especial énfasis en la narrativa como recurso de formación y en la documentación narrativa como metodología propuesta por el investigador Daniel Suarez de la que se hace eco en el capítulo de la ruta metodológica.

Por otro lado, el cuarto capítulo dedicado exclusivamente a las parábolas de Jesús, tiene una organización deductiva, organizando los criterios más generales en primer lugar y desarrollando aspectos literarios, históricos y hermenéuticos que contribuyen a singularizar una visión pedagógica del discurso parabólico de los evangelios. En él se plantean distintas concepciones y abordajes, así como las características que determinan su uso en contextos diversos entre los cuales se privilegia el educativo.

El modo como han sido interpretadas las parábolas al cabo de los años, es uno de los apartes más extensos e importantes de la obra, ya que demuestra desde las contribuciones de autores a partir del primer siglo, la vigencia y las muchas alternativas que ofrecen en el panorama pedagógico actual estos relatos. Para cerrar, el capítulo ofrece tres aplicaciones parabólicas específicas en educación cuyos autores son: Mario Bunge (El efecto mateo), Henri Nouwen (reflexiones sobre un cuadro del hijo pródigo) y el padre Arturo Silva Hurtado (parábola del buen educador).

En el **capítulo 5** hay momento para la ruta metodológica seguida como un trayecto en constante construcción. Siendo típico de los estudios cualitativos con diseño fenomenológico que la realización de la investigación se convierta en un trabajo de co-construcción, puesto que como se verá, las voces de los informantes son pieza fundamental para el desarrollo del mismo. Siguiendo la propuesta metodológica fenomenológica-hermenéutica de Max Van Manen en educación, se proponen los aspectos que le dan validez al trabajo en términos del uso dado a la información recabada. Allí se discrimina cada momento desde la recolección de la información, la ampliación del discurso narrativo, interpretación, redacción de transformaciones lingüísticas y la redacción del texto fenomenológico final que da cuenta de la experiencia vivida.

En este mismo sentido, se presenta el marco conceptual detrás de las técnicas e instrumentos empleados, a saber, la generación de narrativas y la encuesta vía correo electrónico. Siendo la primera la técnica central de la investigación y sometida a los parámetros antes mencionados; en tanto que la segunda contribuyó a la solidez de los

resultados como información auxiliar que fue analizada con ayuda del software especializado *Atlas Ti 7.5*.

Finalmente, el **capítulo 6** es el de los hallazgos, en el que se presentan las emergencias obtenidas a lo largo de todo el proceso; allí las voces de los profesores, de los investigadores y teóricos de la educación, así como las de otros actores pedagógicos, se pronuncian para cotejar una argumentación que da respuesta a la pregunta planteada inicialmente. Este capítulo está organizado de forma lógica para darle respuesta principalmente a las cuestiones explicitadas en los objetivos específicos, sin embargo, abarca los aspectos emergentes que son naturales en toda investigación cualitativa porque se convierten en componentes relevantes para el trabajo. El informe cierra con la redacción de las conclusiones de manera sintética y la proposición de recomendaciones para posibilitar otras investigaciones y nuevas discusiones científicas en esta línea.

Justificación

Es el interés plantear una investigación que permita comprender la reflexión pedagógica -entendida como un tipo de pensamiento dialógico entre teoría y práctica de la educación- en el marco de la formación de profesores y a partir de la utilización de las parábolas de Jesús como recurso para el mejoramiento profesional, particularmente en instituciones de nivel institucional superior.

Para la redacción de esta obra de conocimiento, existen dos vertientes problemáticas que se plantean de cara a la educación contemporánea, y que son pertinentes para llevar a cabo una investigación sobre la reflexión de profesores como criterio de formación en contextos universitarios.

La primera de ellas tiene que ver con el valor pedagógico de las parábolas de Jesús y su condición de maestro (Capítulo IV), mientras la segunda se vincula con la experiencia formativa de profesores como un tema destacado no solo en la agenda gubernamental de la mayoría de los países del mundo, sino en función de la realidad social donde el profesor es llamado a aportar para la evolución de la sociedad y de la cultura. En este sentido y como se verá en adelante, pensar en lo que significa ser un profesor ideal pasa por involucrar su condición humana; su identidad de persona.

Lo que cobra interés para el autor –investigador- es resaltar la tesis de que la reflexión es lo que permite ajustar los conocimientos adquiridos durante una carrera profesoral (teoría), a las exigencias situacionales interpuestas en el contexto educativo donde tiene lugar la práctica. Por ejemplo, para el profesor con profundos dominios pedagógicos a menudo no bastará con tratar de encontrar respuestas en lo metodológico, cuando ha desarrollado además una lectura personal sobre el sistema, sus formas de evaluación, sobre aspectos determinantes como los estímulos salariales y las oportunidades de capacitación. En este caso se haría necesario un puente reflexivo que comunique teoría y práctica para generar nuevo conocimiento con tendencia a establecer relaciones entre lo pedagógico y lo educativo.

La reflexión de la práctica pedagógica es un proceso que los profesores pueden realizar y emplear como estrategia permanente para conocer de manera particular lo que sucede en un salón de clase o en cualquier lugar de encuentro con los estudiantes. Además, les permite autoevaluar el desempeño, lo que a su vez facilita oportunidades para el cambio y la transformación en su forma de intervenir la realidad educativa.

Con ello se detectan situaciones que conciernen directamente al aprendizaje, a la disposición institucional de la que parte aquello que se enseña y al desarrollo profesional. Situaciones que pueden convertirse en materia de estudio y que son atendidas, analizadas y comprendidas de manera contextual, de las que vienen surgiendo nuevas y creativas propuestas pedagógicas con miras a la solución y enriquecimiento del rol del profesor. Como se verá más adelante, es justo en esta dimensión formativa donde el recurso de las parábolas puede aportar.

Se podría pensar que un profesor intentará mantener el mejor desempeño en su trabajo; para lograrlo, requiere hacer consciente el modo en que lleva a cabo su labor, que significa darse cuenta de lo que hace, observar permanentemente sus acciones, tener en cuenta las consecuencias y ser responsable de ellas.

Esto tiene que ver con implicar en tal intento una dosis concreta de sensibilidad que permee los trayectos para el aprendizaje, y la estructura social en la que tiene lugar la interacción humana, donde las personas se desarrollan a partir de su potencialidad y progresan al asumir valores colectivos (democráticos) en escenarios inter y extra educativos, por cuanto son valores comunes de la sociedad. Como se declara, el profesor es una persona responsable de la educación en su acepción institucional-formal, por lo que necesita saber diseñar y ejecutar el ejercicio educativo con acciones inherentes a su compromiso ético-profesional.

Los estudios citados en adelante en cuanto al proceso reflexivo de los profesores, pasan por analizar la cuestión a partir de la actividad colaborativa con los estudiantes; el desarrollo de habilidades esenciales como la lectura y la escritura para tener un mejor

dominio del currículo; el vínculo significativo entre los contenidos educativos y la vida personal para crear un sentido enriquecedor de desempeño; el desarrollo de un pensamiento complejo en el que interviene el conocimiento, la emocionalidad y los valores para resolver problemas; y la enseñanza participativa que contribuye positivamente al encuentro pedagógico.

No obstante, existe muy poca precisión bibliográfica en las fuentes consultadas, respecto al modo como se deben hacer operables dichos conceptos para no redundar en las proposiciones del discurso, es decir, que las ideas de formación de profesores puedan estar apoyadas por la elaboración y aplicación práctica de metodologías pedagógicas.

Un proceso de formación para profesores es necesario en la medida en que ocasiona la transformación de las prácticas, aunque sin sonar utópico o excesivamente pretencioso, debe para ello afectar en algún grado el sistema de conocimientos, de creencias, de informaciones, de intencionalidades y de valores. Todo lo anterior podría cambiar el modo de hacer en educación y también en algunas de las conductas de aula que tradicionalmente se llevan a cabo sin ser observadas; de esta manera la formación permanente constituye un fenómeno de interés que amerita revisión y que se legitima en el diálogo con el tema de la reflexión.

Por otra parte, para que dicha propuesta adquiriera un significado propio y novedoso se apoya en la narrativa parabólica de Jesús como lectura formativa que, de cierto modo, contradice los supuestos epistemológicos que enfatizan el saber científico y la visión del hombre como ser concreto-racional, y se posiciona en la perspectiva de la

experiencia vivida del profesor emérito de la Universidad de Alberta, Max Van Manen, que se ocupa de la indagación y la reflexión pedagógica.

Dicho autor sugiere un interés fenomenológico que propone la experiencia desde la producción de significados y apunta a la vivencia como evento subjetivo inserto en el reservorio experiencial que precede futuras acciones; de manera que reflexionar la experiencia es una ocurrencia sobre los eventos que tienen lugar, lo cual permite para efectos de la investigación educativa, transformar y propiciar nuevas acciones.

¿Cuál es la reflexión en la que se puede estructurar una propuesta de formación para profesores de nivel institucional superior? Frente a esta cuestión netamente justificadora, se retoma que hablar de una universidad es entender una institución que tiene por capital el conocimiento y está integrada por seres humanos; allí se combina la práctica y la ciencia en la formación y se apuesta permanentemente por reflexionar ya sea desde la teoría o bien a partir de la práctica.

Se puede decir que es propio de la filosofía universitaria ocasionar una formación reflexiva que privilegie la curiosidad y el pensamiento crítico, con el que cada quien puede investigar los fenómenos mediante el desarrollo de la creatividad, la innovación y una comprensión de la incertidumbre en la realidad. Se entiende aquí el pensamiento crítico según Lipman (1988) como “un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio porque se apoya en los criterios, es autocorrector y sensible al contexto”. Por lo pronto, es pertinente precisar la visión de universidad de la que se habla para situar la intención de plantear una propuesta formativa en ella.

Desde su razón de ser, que se remonta a los siglos IX y X en el sur de Italia, la universidad es un sistema operativo que ofrece una cultura de aprendizaje en lo científico y humano. Ante esta breve idea, los procesos que la definen se sostienen en las normas y principios disciplinares y en la posibilidad de aprehender los contenidos; lo que en nuestros días se presenta como necesidad de superar la propia disciplina, asumiendo la multi e interdisciplinariedad y relatividad contextual.

La transdisciplina (todavía una utopía para la ciencia) de otro modo hace referencia a los esfuerzos por superar el problema del conocimiento por cuanto ha sido estructurado en occidente de manera fragmentaria. El prefijo latino “trans” corresponde a lo que se puede descubrir a través de las disciplinas, entre ellas y más allá de ellas.

La relatividad contextual alude a la noción lingüística en la que tiene lugar la comunicación, la comprensión y las expresiones, en donde se identifican las condiciones cognitivas tanto como las formas de conceptualización de las personas. Esto tiende a la lógica de una racionalidad compleja que promete un alcance comprensivo del mundo a partir de conocimiento científico y no científico.

Esencialmente, la transdisciplinariedad en la universidad es una necesidad para mejorar la educación en el país y no tanto para las urgencias mercantiles, ya que privilegia los intereses colectivos por encima de los privados y que la sociedad sea la principal beneficiada en la interacción permanente con el mundo.

La universidad que apunta a un conocimiento interdependiente y relacional se resuelve por la trashumancia del saber y por la coautoría de los planes educativos y currículos a partir de los actores, de manera que no se impongan a ciegas modelos

extranjeros que si bien pueden ejercer impactos positivos en el ámbito local, no responden a las exigencias humanas específicas en esta parte del mundo. A modo de analogía, esto sería tanto como una “Patria Boba” epistemológica que consiste en permanecer en la encrucijada de si se debe desarrollar creatividad y voluntad política o permitir que se siga gobernando el pensamiento desde el extranjero.

Lo expuesto anteriormente explica en parte por qué a pesar de los múltiples comentarios que respaldan la dignidad del rol del profesor en la sociedad, existe un menoscabo e incluso desconsideración hacia su ejercicio. Es a partir de los años 60 cuando en Colombia se identifica la necesidad de capacitar en pedagogía a los profesores, llegándose a enfatizar jurídicamente esta idea en el curso de los años 80 (Universidad de la Salle. 2010). A comienzos de siglo, debido a las exigencias contemporáneas y al abrumador acceso a la información, se consolida la formación y profesionalización de profesores como exigencia institucional para las universidades, dando lugar a un debate entre la tradicionalidad y la transformación de la educación apoyado en valiosos aportes como los del profesor español José Vicente Peña o el pedagogo Miguel ángel Zabalza.

Si bien es cierto hay trabajos muy interesantes en la discusión sobre la profesionalización del profesor como sujeto de formación, también lo es, que se precisa de la construcción de alternativas que posibiliten cerrar las brechas de incumplimiento en el magisterio -en el sentido del no cumplimiento de requisitos básicos para enseñar-. Esto por cuanto se asume seriamente que las exigencias actuales del profesor están puestas delante de vidas humanas, situaciones específicas y nuevas realidades.

No se trata en este caso de sostener un señalamiento en contra del sistema educativo negando progresos y casos de éxito en relación a concepciones de formación; antes bien, lo que se tiene en cuenta es la noción de educación universitaria que ha marcado el rumbo de enseñanza latinoamericana y que permanece vigente. En ese sentido se privilegia un lenguaje académico articulado a la intención empírica investigativa puesta al servicio de una racionalidad imperante, que pretende el dominio sobre el conocimiento como producto finito, numérico y abarcable. En esa perspectiva la información es un objeto determinante que se genera al interior de un estudio cognitivo estructurado como disciplina, que intenta estabilizar los procesos humanos en contextos de cambio. Es a propósito de esta inercia social y cultural como la educación se ha revestido de cientificismo considerando una noción de realidad exacta, demostrable y consolidada a partir de la investigación de la que se hace mención.

En el trasfondo de este concepto asalta la expresión de Porter (2005), al referirse al conocimiento tradicional, que según este doctor en educación Mexicano, fortalece la inalterabilidad de los conceptos, la intencionalidad de control sobre el mundo, el aprendizaje receptivo y repetitivo, el desmedro del arte, la evasión intuitivo-creativa, la interpretación colectiva y la parcelación disciplinar.

Es comprensible el hecho de que la propuesta de formación inicial y permanente de profesores según el análisis anterior, se ampare en los múltiples factores que componen la “capacitación” como procedimiento fundacional que sobrevive a las reformas educativas, sin intentar ir un poco más allá. Particularmente porque la reproducción cultural tradicional impera con resistencia al cambio y refuerza una

enseñanza que atenúa el desempeño de los profesores e investigadores en el marco jerárquico del sistema. Visto de este modo, la formación de profesores sería un proceso de transformación en la “forma” o superficial de lo que tradicionalmente ha sido la enseñanza, para alcanzar mejores resultados en términos de calidad.

No obstante, algunas iniciativas de pensadores procedentes de países distintos del planeta se han dado a la tarea investigativa de sugerir una formación diferente para profesores, más allá de los términos cuantificables de la calidad; ellos tienen en común la proposición de un profesor renovado que trascienda la reproducción del saber para confrontar el cambio planetario e innovar desde su esfera de desempeño (Robalino & Körner, 2006).

¿Cómo se podría orientar bajo esta premisa la formación de profesores en educación superior? los pensadores que se oponen a las transformaciones únicamente de forma, que se ocupan de lleno de la calidad educativa; responden esto al margen de la cuestión de autonomía institucional, ya que promueven una independencia creativa que replantea la rigidez de los conceptos.

Las afirmaciones sobre las que se pone en marcha un proceso de cambio de “fondo” independientemente de que se goce de muchas o pocas libertades pedagógicas, tienen que ver con: la adopción de una actitud colectiva/positiva (por parte de la comunidad educativa) ante procesos innovadores de cambio; la proposición contextualizada en lo institucional, geográfico, social, cultural e histórico; la expresión pedagógica de la mano de la propuesta organizacional; un referente teórico que consolide las acciones implementadas; y que las iniciativas sean ejecutadas desde la postura

rizomática institucional no desde una directividad periférica. Estos podrían ser algunos de los factores que posibiliten la construcción de un marco orientativo de formación basado en estrategias pedagógicas innovadoras en la Universidad.

El concepto de estrategia pedagógica (Picardo, Balmore & Escobar, 2004) hace referencia a la sistematización de acciones que se llevan a cabo de manera lógica, ordenada y coherente para alcanzar propósitos educativos; por lo tanto, como se puede observar, la lógica tradicional ha planeado métodos y estrategias que mejoran el aprendizaje de los profesores y el proceso formativo de los estudiantes con resultados discutibles en el marco de la necesidad de una educación contemporánea; debido a ello, la innovación pedagógica como actividad deliberada que introduce novedad, cobra interés por cuanto pretende mejorar substancialmente el aprendizaje de la comunidad educativa.

Lógicamente para aplicar estrategias pedagógicas innovadoras es necesario en primera instancia planificar de acuerdo a un propósito fundamental del que se desprenden diversas acciones; a su vez éstas dan pie a la implementación de instrumentos y recursos que abren la puerta para acceder a conclusiones significativas con impacto contextual. Por ello es que decidir qué tipo de estrategia se va a emplear (cognitivas, lúdicas, tecnológicas, socio-afectivas, o metacognitivas) es primordial a la hora de proponer una iniciativa investigativa.

Ahora bien, es preciso retomar los aportes de teóricos de la educación, como es el caso de Elliot (1997), que postula una reflexión tocante al rol del profesor como investigador más que como un actor consumidor de conocimientos ajenos; un profesor

generador de teoría y de saberes que pueden ser estructurados para una socialización enriquecedora. Otro tanto, escribe a principios de siglo el profesor Víctor Díaz (2006) que propone una transformación institucional desde los espacios de reflexión sobre los supuestos que soportan las prácticas pedagógicas, mediante la adopción de una actitud propicia al pensamiento crítico, al reconocimiento de la incertidumbre y la aceptación de los límites humanos. Desde luego para asumir tal desafío, es prudente entender y hacerse una idea de la formación de profesores como un proceso al que le urge ser democrático, con apertura a las diferencias y la alteridad, y con una dirección innovadora que la afirme.

Al tener en cuenta este análisis se tiende a considerar en la secuencia de las afirmaciones las concepciones de pensamiento que perfilan la educación. Desde las discusiones filosóficas tradicionales ya aparece un constante nombramiento del tema que se está analizando, por ejemplo, hasta nuestro tiempo se establecen diferencias entre Durkheim y Dewey (Tezanos. s/f) pese a que los une una raíz pedagógica social. Para el primero la educación es una acción que se ejerce sobre las nuevas generaciones con la función superior de transmisibilidad de conocimiento a partir de un modelo socialmente impuesto; en tanto que para el segundo se trata de una renovación del grupo social a través de la transmisibilidad de conocimiento y experiencia, con motivo de alcanzar la resolución de problemas y contribuir a establecer semejanzas y diferencias en los seres humanos de forma democrática. Así las cosas, el trabajo de John Dewey hace parte de la base para la superación de la educación tradicionalista y establece los fundamentos de enfoques centrados más en habilidades y aprendizajes que en contenidos.

Como supuesto de indagación, el presente trabajo asume una concepción que permite pensar en transformar en las instituciones de educación superior los procesos formativos de profesores, que han venido siendo configurados desde la transmisibilidad conceptual. Por ello se defiende que tanto la teoría como la práctica pedagógica permanecen en constante diálogo en la medida en que sean mediadas por la reflexión; esto incluye el hecho de que la producción permanente de teoría que renueva posturas previas, afecta de manera directa a los profesores en procesos de formación permanente y, por lo tanto, afecta la situación educativa.

Para ser concreto; hace no muchos años atrás durante la realización del XIX congreso de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera) Cecilia Silva (2008) propuso los siguientes tópicos procesuales para el desarrollo profesional desde la reflexión y la producción de narrativa aplicados al aula de lengua extranjera, los cuales son presentados a continuación en la Tabla 2 por cuanto han servido como modelo para la construcción de los instrumentos de investigación.

Tabla 2. Inicio de producción narrativa

Proposición de tópicos	Se propone a los participantes una serie de cuestionamientos reflexivos -¿Qué, cómo, cuáles, por qué, cuánto, de dónde?-
Creencias	Compartir con los participantes las creencias básicas concernientes al tema. Las creencias provienen de distintas fuentes - experiencia como estudiante; práctica; tipo de personalidad; métodos y perspectivas aceptadas; ideas sobre el aprendizaje y enseñanza-
Diarios (Descripción de actividades)	Descripción honesta y emotiva del encuentro. -Cómo se presentan las actividades -Problemas a considerar. -Reflexiones sobre acciones alternativas a futuro.

Informes (Descripción de actividades)	Formulario que da cuenta de lo ocurrido en el encuentro. (Tema; tiempo; cómo se explicó; actividades)
Documentación de experiencias	Transformación de conocimiento tácito en explícito. -Formularios para documentar experiencias de profesores. -Fotos.

Por otro lado, pero con el mismo ánimo de apoyar la propuesta, se hace referencia a Francisco Javier Lozano y María del Carmen Morón (2009) de la Universidad de Huelva, cuando afirman que el análisis narrativo es un método de investigación con destacables beneficios en educación puesto que conlleva a la reflexión y autoevaluación en la práctica educativa, el desarrollo profesional y la formación de profesores. La importancia de este método es que postula las bases para el cambio y el desarrollo en contextos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, si la educación de hoy permite establecer nuevas formas de conceptualización a través del arte y más específicamente desde la narrativa, es pertinente implementar aquellas estrategias que se desvinculen un poco de los programas orientados desde valoraciones sociales poco reflexivas.

Por esto, algunos adelantos investigativos con intereses para mejorar la educación y la formación en educación superior, hacen factible identificar las transformaciones que se están dando en materia de innovación pedagógica, las cuales para la escuela tradicional son parte de la jerarquización social, mientras que la otra perspectiva que lucha por abrirse paso en la contemporaneidad, le otorga mayor importancia a los beneficios humanos de la educación.

Algunos autores (Cobo & Moravec, 2011) expresan en relación a este hecho la necesidad de agenciar el conocimiento a modo de cambio dimensional respecto a cómo

permea el aprendizaje en contextos formales, en ausencia de una base rígida centrada en resultados. De esta manera, la formación de profesores sí que podría ser una actividad reflexiva y no un discurso medible de eficiencia y eficacia; de acuerdo a ello, para el criterio del autor de este trabajo, es importante comprender las estructuras estratégicas de reflexión pedagógica, para hacer frente a esta realidad y hacer posible su implementación en instituciones que llevan a cabo la actividad de la enseñanza como parte de iniciativas gestadas al interior de (desde) la profesión del profesor.

A esta altura de lo que se viene argumentando, ya es posible definir los aspectos de forma imprescindibles en toda investigación; por eso se presenta la gran pregunta y la conceptualización de los objetivos (general, específicos), para proceder a presentar los antecedentes que le dan vía libre a este estudio.

Pregunta (problema de conocimiento)

¿Cuáles son los aspectos esenciales de la reflexión pedagógica, a partir del uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo de profesores de nivel institucional superior en contextos regionales e internacionales?

Objetivo general

Comprender la experiencia vivida de profesores de educación superior de los ámbitos local e internacional, respecto a la reflexión pedagógica a partir del uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo.

Objetivos específicos

1. Describir las experiencias vividas de los profesores a partir de la narrativa parabólica contenida en los evangelios sinópticos como recurso pedagógico.

2. Interpretar las ideas tomadas en cuenta por los profesores al pensar la educación a partir de las parábolas de Jesús.

3. Develar las reflexiones y experiencias que surgen a partir de la lectura de las parábolas en relación a la formación de profesores.

Antecedentes

Otras investigaciones. En la revisión de algunos trabajos investigativos de diferentes regiones del mundo para analizar los avances en el uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo, se hallaron aportes profesionales que permiten identificar situaciones problemáticas de carácter pedagógico y un tímido nivel de interés en ese tema por parte de algunos investigadores; en su gran mayoría hay un abordaje constante de esta cuestión desde lo teológico, pero a la vez un horizonte de posibilidades para intervenir la educación particularmente desde la condición reflexiva de la persona-profesor que resulta esencial para el autor y que es definida como un componente pedagógico pertinente.

A continuación, se muestran algunos de los trabajos recientes que fueron consultados con motivo del conocimiento que ofrecen; a estos se llegó después de realizar un rastreo desde dos perspectivas que confluyen en esta obra de conocimiento. La primera de ellas se refiere a propuestas tendientes a develar el valor de las parábolas y el aporte pedagógico de Jesús. La segunda se refiere a los antecedentes alusivos a la experiencia formativa de profesores en carrera profesional y de actores pedagógicos de nivel superior.

Se han realizado algunos esfuerzos en Universidades de varios países como Colombia, España, Brasil, Argentina, Chile y Ecuador; estos se han basado en el

desarrollo de iniciativas que abordan la pedagogía de Jesús y su modo particular de enseñanza desde perspectivas muy diversas.

Por ejemplo, el trabajo de Donizatti (2006) en la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, hace una lectura de las parábolas de Jesús a partir del método pedagógico de Freire e implementa una metodología dialéctica que abarca tres momentos fundamentales: primero, historia, vida y método de Paulo Freire; segundo, historia, contexto y método parabólico de Jesús; y tercero, la integración de los aportes pedagógicos de ambos maestros. La investigación es desarrollada desde ambas perspectivas, la religiosa y la educativa, para revelar en las parábolas una capacidad motivadora de acciones liberadoras a partir de una lectura hermenéutica que se entiende como producción de sentido, donde la recopilación de datos, la selección de textos, la lectura crítica y posteriormente la interpretación, fueron los principales estadios del proyecto.

Las categorías abordadas en este trabajo fueron: sociedad, transición y cambio, integración crítica e inmersión, concienciación, conciencia mágica- ingenua y crítica, educación dialógica y binomio denuncia-anuncio; se eligieron para el análisis tres parábolas que desarrollan el tema de las buenas acciones y las virtudes humanas (rico insensato; el buen samaritano; y el administrador infiel) del evangelio de Lucas, por cuanto es el evangelista que más se aproxima descriptivamente al contexto de Jesús. De esta manera lo que presenta es un análisis del componente liberador de las parábolas en la similitud existente entre la pedagogía de Paulo Freire y el acto pedagógico de Jesús.

Las conclusión a la que llega es que ambos personajes proporcionan un modo de emancipar al mostrar especial interés por la marginación humana a través de un discurso donde prima el diálogo, la experiencia, la reflexión compartida y componentes específicos para transformar la realidad como la conciencia reflexiva y el cambio social. La tesis defiende la idea de que los dos maestros se fundan en la misma meta: la de proporcionar dignidad al ser humano, por lo que sus diferencias formativas y vitales se convierten en un incentivo para posibilitar otras lecturas de las parábolas y de su impacto pedagógico, además de una mirada distinta a la persona de Jesús de Nazaret. La observación a la que son sometidas las parábolas antes mencionadas, se piensa que produce lecturas diversas que no se circunscriben a términos religiosos ni toman distancia sustancial de la imagen del Jesús-Maestro.

Arturo Eleazar Bravo (2002) de la Universidad Católica del Norte (Antofagasta) en el interés por conocer la pedagogía de Jesús, realiza una búsqueda exhaustiva en los evangelios sinópticos y otros textos que lo nombran como Maestro y autor de una enseñanza propia. (Son conocidos como sinópticos los evangelios de Mateo, Marcos y Lucas por su afinidad narrativa y semejanza en el contenido). El esfuerzo de esta monografía radica en conocer el cómo se llevaba a cabo el tipo de enseñanza del maestro y las actitudes educativas y existenciales que hacen parte de la personalidad de Jesús para proponer una iniciativa pedagógica de carácter formal.

En su trabajo el autor hace ver la importancia de seguir el modelo pedagógico de Jesús en la búsqueda contemporánea de los profesores por transformarse en Maestros. Desde su análisis, esto implica la volatilización del límite entre el acto de enseñar y la

vida, integrar el conocimiento de manera que conserve sentido y pertinencia, además de ir comprendiendo la realidad y los procesos que tienen lugar en ella. El maestro que ejemplifica la figura de Jesús es uno que más allá de transmitir contenidos, enseña a utilizar de manera ordenada y sistemática el pensamiento, posibilitando que se convierta en una herramienta para una vida razonada. Al ampliar dicha idea el trabajo determina que para que el aprendizaje sea significativo debe basarse en una comunicación contextualizada aplicable a las distintas audiencias; para esto el profesor debe desarrollar su capacidad de observación, flexibilidad, estar atento a oportunidades de enseñanza, adecuación y experticia en su propia materia.

En el esfuerzo por realizar una propuesta pedagógica a partir de la parábola del Sembrador, Armida Orduñez (2014), en la Pontificia Universidad Javeriana, realiza un proyecto de investigación para favorecer el acompañamiento a niños en situación de vulnerabilidad desde la pedagogía de Jesús que abarca elementos como el amor, la libertad, la verdad y la resiliencia. En su pregunta de fondo la autora propone un método pedagógico para favorecer el acompañamiento resiliente a partir de la citada parábola del evangelio de Mateo. Y en este sentido se apoya en una idea compartida por esta obra de conocimiento: El fundamento del método parabólico de Jesús.

Empleando el enfoque metodológico de la Revisión de vida muy común en estudios teológicos de corte inductivo; el estudio destaca aspectos fundamentales como la realidad de la violencia vivida por los niños en ciudad Bolívar; la parábola del sembrador como fundamento resiliente de no violencia; así como el acompañamiento escolar a partir

de la parábola, siguiendo el esquema de pasos -Ver-Juzgar y Actuar- con los niños para adelantar un proceso de reflexión teológica.

Entre sus principales conclusiones se encuentra que la adversidad y violencia en los niños del barrio Caracolí tiene como punto de socialización la escuela, denigrando así la vida y la dignidad; esto supone un desafío teológico con miras a promover acciones para que los menores descubran que otra vida es posible. En este sentido las parábolas de Jesús como método pedagógico y resiliente enseñan, motivan y promueven la libertad y dignificación en el proyecto de vida. La parábola se comprende como un método de enseñanza que garantiza la vida y el bienestar humano, que para el caso preciso de la historia “del sembrador” incita a los niños a indagar y profundizar en su propia historia y experiencias de vida, haciendo que se resignifiquen contenidos y se tome conciencia de las actitudes para transformarlas.

De acuerdo con lo que se plantea, es preciso mencionar el estudio de caso del colegio la inmaculada de Chía (Cundinamarca), en el que Javier Peña Rodríguez (2012) de la Universidad Nacional de Colombia impulsa su propuesta siguiendo una metodología de investigación-acción-participativa (IAP) que cuestiona el tipo de persona que se forma en las instituciones educativas del país. En su intención de caracterizar una escuela transformadora del ser por medio del saber, el investigador abre un debate sobre los distintos sentidos de la escuela contemporánea y se decanta por la alternativa de un proyecto educativo Samaritano el cual bebe del espíritu misericordioso de aquel relato parabólico que sirve como pretexto para la candidatura de una propuesta humanizadora de la educación. Esto hace eco en la construcción de este estudio por cuanto genera un

debate crítico a partir de una perspectiva pedagógica que riñe con otras formas de ver la educación contemporánea.

Metodológicamente al seguirse el curso de la IAP, las fases de este proyecto fueron: diagnóstico, que consistió en escuchar y observar el contexto; confrontación, que parte de la interpretación y fundamentación a partir de los textos; y el planteamiento, en el que se procedió a responder-actuar como pretexto. De este modo la recolección de la información se hizo a través de la observación del investigador en el colegio en la dinámica cotidiana, el diligenciamiento de una radiografía del colegio diligenciado por la comunidad educativa y la realización de conversatorios de docentes y estudiantes de cada curso. Con todo esto, se llegó a la construcción del diseño del proyecto educativo samaritano, del que se comprenden tres componentes fundamentales que sostienen el proyecto educativo institucional (PEI): el epistemológico, el pedagógico y el evaluativo.

Como parte de los resultados a partir del camino seguido por el autor al ser fiel a la parábola en cuestión, se reseña la invitación para que los docentes comprendan los peligros de algunos horizontes que afectan negativamente a la escuela, las relaciones pedagógicas y la realización humana. Con el trabajo colectivo se anuncia que la transformación de la realidad escolar parte de la mirada crítica y reflexiva sobre la práctica pedagógica. Así también la misericordia como forma de solidaridad se constituye en una respuesta humanista para las personas que debe trascender los contextos confesionales, por cuanto requiere permear el saber y la ciencia de modo que el conocimiento del ser humano no constituya un saber estéril y despreocupado, sino un conocimiento que implique misericordia. Citando textualmente la propuesta (p. 204): “La

razón compasiva-solidaria es aquella que se hace cargo del sufrimiento de las víctimas, toma partido por los derechos de los seres humanos y de los pueblos empobrecidos que son los que sufren”.

Si se observa bien, es posible entrever que los estudios mencionados ofrecen un énfasis especial a la capacidad comunicativa de las parábolas de Jesús, y brinda apoyo a las propiedades pedagógicas de su discurso y de su interacción con la gente de la época, resaltando su virtud como maestro, como autor de una doctrina ético-religiosa que no es ajeno a la discusión educativa. Desde luego, esto también es sugerido por el trabajo de grado de Licenciatura llevado a cabo en Quito-Ecuador titulado: “Propuesta educativo-pastoral, a partir de la experiencia de Jesús, para la educación para la fe” (Gamboa. 2013), que medita sobre el significado de una formación integral desde el aprendizaje significativo de lo religioso, y que puede ser concretada desde la comprensión pedagógica de Jesús.

Lo que intenta este estudio de corte cualitativo, a través de una metodología de investigación bibliográfica deductiva, es estructurar en función del fortalecimiento curricular, una propuesta de corte educativo-pastoral con base en la pedagogía de Jesús, para la consolidación de un curso en secundaria de “Educación para la fe”. En el desarrollo de la obra se recurrió además de la base bibliográfica, a la indagación de información a través de tres formatos de encuesta diligenciados por estudiantes, padres de familia y docentes de una institución educativa, respecto a la forma como se lleva a cabo el proceso de educación religiosa.

De este modo el autor concluye que los jóvenes estudiantes de bachillerato comprenden mediante el mensaje de Jesús que el ser humano es potencialmente cuestionador e indagador, lo que favorece sus procesos de aprendizaje. En ello las parábolas demuestran ser recursos potentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto son narraciones dialógicas que posibilitan en el lector (interlocutor) un pensamiento crítico y reflexivo sobre su contexto. Además, destaca la condición de Maestro de Jesús, su historicidad, los fundamentos pedagógicos que utilizó y las técnicas que empleaba en su enseñanza; argumentos estos que necesariamente requieren ser presentados a la hora de abordar el tema de las parábolas.

En el mismo sentido dialógico entre religión y educación, se muestra desde el plano de una universidad local (Universidad de Manizales), la propuesta pedagógica de Meza, Díaz & Ríos (2013) “La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes”. Un trabajo que ayuda a establecer el pretexto de este estudio sobre no solo la posibilidad, sino la viabilidad de estudiar aspectos ligados a la religión desde la multi e interdisciplinariedad. Con una metodología cualitativa de enfoque histórico hermenéutico, este trabajo se interesó en abordar el significado de la formación religiosa como huella vital en la praxis pedagógica de cinco educadores que fueron entrevistados para conocer sus historias de vida.

La recolección de la información fue sucedida por la transcripción inmediata de las entrevistas y el posterior análisis en el que se detectaron: palabras clave, ideas fuerza, huellas vitales y categorías. Luego, se contextualizó cada uno de los relatos y síntesis de los autores que se mencionaron para estructurar un ensayo con las categorías de

pensamiento identificadas, que fue conocido posteriormente por los informantes para complementar la investigación. Finalmente se realizó una construcción teórica en forma de ensayo titulado: La formación religiosa y “el síndrome de Salvador”.

Entre los aportes más importantes de la investigación se encuentra la idea de que la religión es un aspecto que hace parte de la vida cotidiana en términos socio-culturales, siendo un estilo de vida con un importante sentido trascendente y con significado particular; la religión deja huella como obra formativa más allá del tiempo y del cambio institucional de la persona. Según los investigadores la diversidad religiosa es también una realidad ligada a la diversidad humana, lo que supone aceptación y tolerancia hacia el otro en espacios educativos donde no es conveniente descalificar a nadie por asuntos ideológicos o de credo.

De igual forma comentan que el profesor juega un papel determinante desde su responsabilidad para generar espacios de convergencia entre los estudiantes y lograr así enriquecer su cultura, permitiendo la libertad de culto y la consolidación curricular incluyente. Por lo que no debe ir en contra de principios religiosos ni científicos, sino mantener una postura equilibrada de respeto hacia las convicciones de los estudiantes en el marco de un mundo cambiante, puesto que la formación religiosa es un aspecto a tener en cuenta en el curso de vida de las personas al estar estrechamente ligado a lo ético, moral y espiritual.

Previsiblemente el discurso que se está haciendo alrededor de las parábolas como construcción narrativa, como método discursivo y como herramienta pedagógica, pasa por la formación de un abordaje al menos tímido respecto a la condición de maestro de

Jesús, pero también transita por los modos de aplicación que adquieren según distintas posturas de pensamiento. Pertinente es decir en este momento que para efectos de la propuesta, la lectura de las parábolas será reflexiva con una fuerte implicación pedagógica; no obstante, para autores como Cañaverall (2010) de la Universidad Bíblica Latinoamericana, la lectura es social y crítica. En este estudio la parábola en la que se detiene el análisis es la de “los talentos”, de ahí que el título de la obra sea: “de talentos, usuras y resistencias. Una relectura campesina.”

Aquí el estudio exegético que se realiza de dicho texto aplica el análisis crítico-textual, comparacional, narrativo, literario y socio-retórico. Posteriormente se acude a la ampliación histórica de la parábola antes de proceder a la proposición de una hermenéutica con aplicación en la contemporaneidad muy de la mano de la perspectiva defendida por la teología de la liberación. A continuación, se da cuenta de las conclusiones a las que llega el autor tras su trabajo interpretativo en contexto rural, tratando de allegarse a una postura diferente acorde a las realidades del campesinado latinoamericano:

Lo primero a lo que se hace referencia en el aparte de las conclusiones es que es posible realizar una interpretación de la parábola de los talentos, desde la perspectiva del tercer siervo –el siervo que fue echado por haber enterrado su talento- por cuanto históricamente hay evidencia de que las problemáticas económicas en tiempos de Jesús reflejaban el despojo y la usura por parte de las clases prominentes. Con base en este argumento, el autor sostiene un señalamiento al sistema económico neoliberal con el que ofrece una representación de la clase campesina actual desde la figura del tercer siervo,

develando el hecho de las ganancias millonarias de las organizaciones (bancos-empresas) mediante lógicas desiguales y exclusivas.

Esta lectura en particular llama la atención como desafío al estudio del texto bíblico, sobre todo porque da la idea de que la interpretación puede venir desde el punto de referencia que toma el investigador (lector) con al menos uno de los personajes del relato. Este tipo de lectura evidentemente fructífera, relacional y reflexiva, es como otra forma posible de releer que escudriña los contenidos para estructurar nuevas conexiones y nuevos significados. Lo que se desprende de todo ello es una comprensión emancipada en relación a líneas alienantes. Se trata de una comprensión formativa en la manera como favorece un pensamiento sobre la condición humana y la búsqueda de dignidad en el mundo.

Hasta aquí, los estudios que refuerzan el sentido propuesto por esta obra de conocimiento desde la pesquisa central de la pedagogía de Jesús. A continuación, se muestra esquematizado el rastreo de los principales antecedentes, de los cuales ya se ha dado cuenta y también sobre aquellos observados desde la perspectiva de la formación de profesores que se reseñan en adelante:

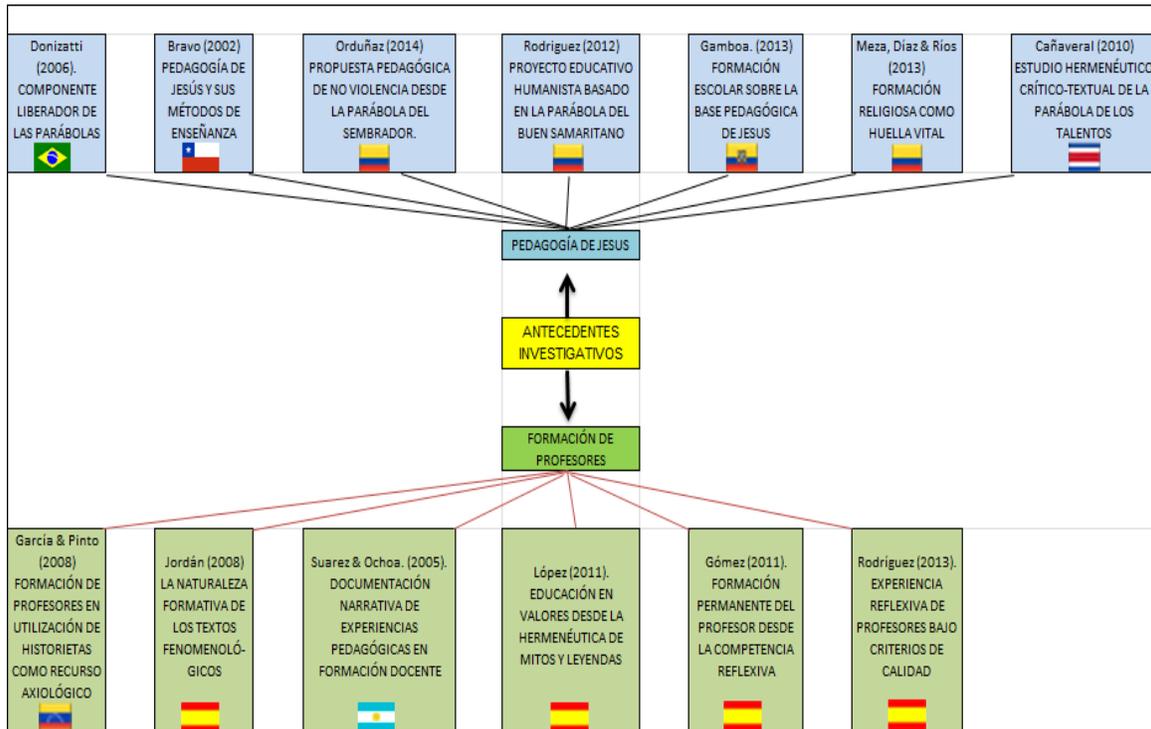


Figura 2. Resumen de las investigaciones locales, nacionales e internacionales que constituyen los antecedentes para la investigación planteada. Su organización dialógica respecto al texto, parte de una doble búsqueda conceptual desde 1) la pedagogía de Jesús y 2) la formación de profesores. Fuente: Elaboración propia.

En seguida, con el ánimo de acoger en la discusión el tema de la formación de profesores para contrastarla con la perspectiva pedagógica de Jesús que se materializa en el uso diverso dado a las parábolas, se postula a manera de puente conector la contribución de García & Pinto (2008); investigadores del proyecto de tipo participativo con metodología Investigación-acción titulado “Formación del talento humano centrado en valores” llevado a cabo en la universidad de Zulia al noroccidente de Venezuela. Ellos se trazaron como objetivo revisar vivencias de profesores de la pasantía de Educación Básica Integral del núcleo Luz punto fijo en relación al saber ser, hacer, conocer y convivir, durante el período comprendido entre los años 2004 y 2007. En el proceso se evidenciaron algunos aspectos que dificultan el aprendizaje de los estudiantes en relación

a las dimensiones antes mencionadas y que es preciso explicitar: la falta de ética y valores así como pobreza en innovación y en creatividad en el aula.

La principal razón que se tiene para anunciar esta investigación en la ruta por la que camina el lector, es que postula una conexión entre formación de profesores, estrategias pedagógicas y la utilización de historietas como fuente reflexiva, que en este caso mantiene una línea de fundamentación en valores para los estudiantes. Esto llama mucho la atención a la hora de suponer que los profesores pueden ser entrenados para enseñar a través de relatos – entre estos, las parábolas- y alcanzar mejores resultados en su ejercicio ocupacional concretamente en lo concerniente al espacio de clase.

Las fases relacionadas del proyecto estuvieron dirigidas inicialmente en forma de talleres e inducciones a los pasantes e igualmente a directivos y profesores que colaboraron como observadores; posteriormente se realizaron asesorías en la etapa de ejecución centradas en dos unidades de análisis: 1) estudiantes de educación básica bajo la influencia del docente colaborador y el pasante; 2) los pasantes de la Universidad de Zulia. En estos términos procedieron a implementar un análisis estratégico FODA por cada pasante (que consiste en el estudio de una situación a través de una metodología analítica en la que se identifican las características internas y situaciones externas organizadas en una matriz), llegando así a integrar en el análisis, elementos comunes y particulares de cada institución educativa donde hacían presencia. Algunos de estos fueron: mal comportamiento, número elevado de estudiantes, condición de maestro integral, bajo nivel de conocimientos de matemáticas y castellano, entre otros.

El diagnóstico que emergió del análisis de las matrices (FODA) permitió identificar aspectos problemáticos que fueron abordados desde la planificación y posterior proposición de estrategias centradas en música, juegos y el cuento como recurso axiológico, desde donde la evaluación permanente concluyó que dichas estrategias mejoran de manera significativa la calidad y el trabajo en el aula, aunque se especifica que no son las únicas para alcanzar tal fin. Igualmente se evidenciaron avances en la actuación académica de los niños así como un grado mayor de compromiso de los pasantes frente a su quehacer. De la misma forma se concluyó que es posible adelantar una gestión del aula teniendo en cuenta los criterios de calidad desde la norma ética.

De lo anterior se retoma que la reflexión pedagógica como principio de formación de profesores empieza a jugar un papel determinante en este discurso, promoviendo nuevas posibilidades y formas de pensar la educación y al hombre de la educación. Ya nombrada, otra de las alternativas para desarrollar reflexión en la educación es la narrativa. Según las contribuciones metodológicas de Van Manen (2003) en su libro titulado “Investigación Educativa y Experiencia Vivida”, la posibilidad que tiene un lector de llevar lo cotidiano al mundo narrativo que va descubriendo le permite experimentar nuevas realidades, las cuales le despersonalizan a través del reconocimiento de aspectos ficticios que son muchas veces inexplorados. Por lo anterior, la invitación a mirar las parábolas desde la lógica de su importancia narrativa para las ciencias humanas -y con ellas, la educación- recae siguiendo al autor holandés, en que son estructuras literarias que refieren situaciones humanas posibles; suscitan experiencias, momentos, sentires, emociones y hechos que no serían experimentados de otra manera; crean la

vivencia de otras realidades; implican la reflexión personal; detallan características comparativas a la propia experiencia y desde luego, rompen el molde de su estructura para hacer posible la pluralidad temática, de opinión y de análisis.

Las contribuciones metodológicas de Van Manen a la investigación, justifican la implementación de la literatura, las biografías y de otras fuentes artísticas que proporcionan recursos considerables de experiencias vividas y de percepciones que usualmente no hacen parte de la cotidianidad, pero que son fuentes fenomenológicas que proponen un acercamiento a los límites humanos para trascender las fronteras de las sensibilidades interpretativas. Justo en la fuerza de estas ideas se articula el análisis de Jose Antonio Jordán (2008) con su artículo “Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen” en donde se analiza la naturaleza formativa de textos fenomenológicos que no son algo diferente a la descripción de la experiencia subjetiva que pretende comprender la esencialidad de la conciencia, como si se tratase de una aproximación cognitiva a una narrativa personal. Usualmente dicho proceso de comprensión se convierte en el producto final de investigaciones basadas en la propuesta investigativa de Van Manen (fenomenología-hermenéutica).

Para Jordán el contenido de esos textos tiene elementos páticos (pasión), literarios (narrativos), expresivos y también poéticos que contribuyen a cuestionar actitudes e ideas relacionadas con la vida educativa de los profesores. Para soportar dicha tesis aporta una investigación empírica que se centra en la experiencia lectora de textos fenomenológicos por parte de una muestra aleatoria de 15 profesores de primaria en

ejercicio, que se encontraban inscritos en una asignatura sobre ética profesional docente para su titulación en Pedagogía. El investigador llega a comentar que éste tipo de prácticas de lectura funciona a manera de espejos en los que los profesores logran leerse a sí mismos.

Tras implementar las actividades de lectura formativa, concluye que los profesores ejercitan a través de este tipo de recursos una reflexión positiva respecto a su experiencia, desarrollando mayor sensibilidad acorde al concepto de tacto pedagógico. Entre los comentarios más destacados y prevalentes de los participantes de la investigación, se encuentra el que la propuesta de revisar textos fenomenológicos les había hecho cambiar esquemas y comportamientos pedagógicos, había esclarecido y despertado su conciencia educadora y les había motivado a ser mejores profesores al permitirles desarrollar mayor compromiso profesional y ética en relación con los estudiantes.

En un sentido parecido (Suarez & Ochoa. 2005) en “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes”, trabajo coordinado por el Ministerio de Educación, ciencia y tecnología de la Argentina, los autores pasan de la lectura a la redacción y desarrollan tres categorías conceptuales fundamentales: Formación docente, relatos pedagógicos y narrativa; ellos realizan una contribución al proceso de formación de profesores en instituciones formales tales como (escuelas normales, institutos superiores de formación docente, universidades y centros de capacitación) y proponen la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia válida para formar y desarrollar profesionalmente a los profesores.

Para esto fundamentan teórica y metodológicamente su propuesta a través de sugerencias e indicaciones operativas tendientes a la gestión de dispositivos y procesos de reconstrucción narrativa del currículo en manos de profesores o aspirantes.

Entre sus contribuciones se encuentra la importancia del saber pedagógico como cuerpo de saber y contenidos que conserva elementos característicos de quienes trabajan con personas en situaciones prácticas, con textos, asignaturas y con estudiantes en diversos escenarios e incluso durante períodos prolongados. Desde allí, las narrativas y las historias se convierten en recursos que se pueden emplear para dar sentido a la experiencia y organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico. Además los profesores tienen la oportunidad de aprender a interpretar los textos pedagógicamente, es decir, teniendo en cuenta la comprensión de los estudiantes; en este sentido la interpretación es tomada en este trabajo como el meollo del saber pedagógico, una práctica para los maestros, así como la enseñanza es “un texto intemporal”: una narrativa que se recuenta con el propósito superior de interesar a los estudiantes.

Otra apuesta investigativa que implica dentro de sus composiciones la formación de profesores y la narrativa, es la tesis doctoral de Juan Antonio López Benedí (2011) en la Universidad Autónoma de Madrid, que vuelve a hacer un giro hacia lo axiológico en la educación. En su objetivo general, el investigador se propone facilitar la educación en valores a través de la hermenéutica de los mitos y leyendas. El caso particular que se propone en el marco de la formación de profesores es la “leyenda del vellocino de oro” con la cual se genera un espacio de reflexión en el que se privilegian el sentido histórico y ético-formativo.

Como parte de la problematización de esta tesis se cuestiona la posibilidad o viabilidad de plantear la educación en valores sobre la base de narrativas míticas con independencia del contenido ideológico. Se trata de un estudio cualitativo con metodología típica de los estudios de caso que se encuadra en la “leyenda de los argonautas”. Inició el proceso con una revisión rigurosa de fuentes bibliográficas que permitieron descubrir influencias de los valores a través de la historia, para posteriormente implicar a algunos profesionales de la educación en un procedimiento de sondeo de opinión y conocimiento sobre el tema. Es así que el análisis de las transcripciones se sometió a un proceso de validación por siete expertos de distintas universidades por medio de la técnica de la entrevista semi-estructurada. Y finalmente la tesis en general fue sometida a este mismo tipo de valoración experta a fin de consolidar el estudio.

De los resultados a los que se llegaron por medio de actividades interpretativas, es preciso destacar que la educación en valores es un tema de un interés primordial en la actualidad y también en el proceso de formación de profesores. De este modo la hermenéutica simbólica proporciona posibilidades de construcción de conocimientos transmisibles, que al ser tomados de manera crítica facilitan una aplicación a la propia experiencia sirviéndose de la metodología pedagógica. La leyenda de los argonautas ha generado saber a lo largo de la historia en sentido multicultural de lo que se desprende que este tipo de elementos narrativos pueden ser tratados como herramientas útiles y aplicables para la práctica educativa centrada en valores.

Se concluye también que la sistematización de este tipo de formación a través de narrativas mejora la práctica y aplicación de los saberes actuales respecto a la formación de los profesores. Con el propósito de conseguirlo, se precisa generar espacios de reflexión compartida, vivencial y didáctica.

Por último, dos trabajos de investigación a considerar que aportan al eje temático de la reflexión y la formación de profesores: primero, uno de corte interpretativo que apunta a la teoría crítica. En él María Victoria Gómez (2011) se propone como objetivo comprender la formación permanente de profesores en sentido profesional y de igual forma, el desarrollo de una propuesta para el desarrollo de la competencia reflexiva llamada: “Dossier competencia reflexiva.” Para ello planteó la propuesta desde el método de la investigación evaluativa con un proceso experimental que se llevó a cabo en Panamá, en tres momentos generales que fueron el trabajo de campo, el recogimiento de información y el análisis e interpretación.

Se realizó una selección de muestra no probabilística de 30 docentes de la red pública panameña, procedentes de 13 regiones educativas, con experiencia, destacados por su labor y dinámicos. Los instrumentos utilizados en el trabajo de campo fueron el diseño del programa, el cuestionario final y el portafolio profesional desde donde se evidenció el significado controvertido de competencia en términos de profesionalización. Por medio de esto se concluyó que un maestro profesional es capaz de resolver circunstancias difíciles que se presentan en el contexto educativo y por lo tanto debe desarrollar las competencias pertinentes que están estrechamente ligadas a la capacidad reflexiva. Dicha capacidad es también vista como competencia indispensable con carácter

instrumental, funcional y transversal para la formación de maestros, desde donde estos pueden meditar sobre su práctica y en su contexto, lo que les permite solucionar situaciones problemáticas cotidianas.

El segundo trabajo, consiste en la apuesta investigativa de Rodríguez (2013) que analiza la experiencia reflexiva de los profesores bajo criterios de calidad y transformación de prácticas educativas, con una metodología de estudio instrumental de caso (estudio de caso) que tuvo como objetivo analizar la calidad reflexiva y sus cambios en una experiencia educativa innovadora apoyada con el uso de un e-portafolio para profesores de acuerdo a sus necesidades particulares. El estudio que se llevó a cabo en la Universidad Centroamericana de Nicaragua (UCA), se estructuró teóricamente desde tres temas centrales: Formación docente universitaria, práctica reflexiva en docencia y uso-evolución de portafolios en contextos educativos.

La novedad de la propuesta consistió en el uso de un portafolio electrónico como soporte de reflexión de prácticas educativas en un programa de formación, donde 12 profesores de modo personalizado realizaron registro de prácticas a través de un sistema llamado “Carpeta Digital” soportado en internet y creado por profesionales de la Universidad de Barcelona, que permite la retroalimentación y comunicación entre profesores y autores, además de la publicación de contenidos y el intercambio informativo. Los métodos de recolección de información de acuerdo a los objetivos específicos fueron: el portafolio, grupos de discusión y el cuestionario, así también el análisis de datos se llevó a cabo a través de una matriz de análisis cualitativo de contenido que llevó a encontrar lo siguiente:

Se identificaron diferencias en los niveles de reflexión de los profesores: pre-reflexión, superficial, pedagógica y crítica; la reflexión llevó a los profesores a ampliar su visión del proceso educativo y se evidenciaron diferencias de análisis entre profesores con mayor y menor experiencia. Así también se descubrieron diferentes elementos desencadenantes del proceso reflexivo y los aprendizajes percibidos respecto a la práctica educativa. Se halló una valoración positiva respecto al uso de la carpeta digital como dispositivo de reflexión en la formación de los profesores, y una mejora en el desempeño acompañada de una detección oportuna de carencias relacionadas con niveles de profundidad reflexiva.

Por todo lo dicho y haciendo uso de las aportaciones descritas en este espacio, la obra de conocimiento que se presenta asume el interés de explorar las parábolas de Jesús desde una postura pedagógica que afecte la formación profesoral, en todo ello, se prevén posibles contratiempos y dificultades que podrían existir respecto a la falta de colaboración y las dudas por parte de los profesores de nivel institucional superior para llevar a cabo este tipo de reflexión; razón por la que se intenta realizar un proceso de desmitificación referido al abordaje religioso de las parábolas, que posibilite su uso a partir del valor educativo que contienen, asunto que será ampliado en el siguiente capítulo.

Capítulo 2

Ante la pregunta de investigación

Lo religioso se centra en un doble sentimiento de seguridad y de alegría, que se planta en el hombre religioso. Es decir, es la posesión de sentido, lo cual es muy hermenéutico; la religiosidad da sentido, señala el camino en la vida. Ya hay demasiada angustia y depresión en la vida, y la religión ha tenido un gran papel precisamente por alejar del hombre la angustia y la depresión, dándole seguridad y alegría, fruición de sentido.

Mauricio Beuchot

Es la pregunta la que reta al investigador y lo convoca a precisar muchos otros interrogantes en torno al fenómeno estudiado, lo seduce a través de posibilidades infinitas que se van decantando poco a poco en la mente, al ir tomando formas concretas a partir de las experiencias de vida y los acontecimientos que dejan una huella imperecedera en la persona. La pregunta es una invitación a conocer una realidad de entre las tantas que hay disponibles desde la sorpresa de lo ignorado; de ahí que sea una de las bases sólidas para una educación que no solo esté centrada en la construcción de conocimiento sino en la reflexión de un mundo cambiante.

De modo que seguir la invitación de Max Van Manen (2003. P. 60) en cuanto a identificar el interés por la experiencia humana para cuestionar un fenómeno, significa realizar un acercamiento especial a la experiencia. Preguntar desde el horizonte de la educación por la naturaleza experiencial de determinada población en términos específicos, supone identificar las relaciones y afectaciones que tienen lugar entre distintos actores, además de establecer las brechas de contenido entre la información técnica y la emergente que se obtiene de los informantes. Por lo tanto, la priorización de

la pregunta general en la investigación educativa tal y como ha sido planteada, es más que un interés por descubrir algo, es descubrirse uno mismo en relación con ese algo.

En este momento es de sumo interés aclarar la perspectiva desde la que se aborda el tema, el trayecto que sigue el estudio en el marco heterogéneo de las corrientes del pensamiento. Tratándose de una situación que al investigador le genera interés continuo y por lo tanto le compromete a repensarla hasta la práctica reflexiva donde el objeto de estudio es considerado como totalidad; Van Manen (2003), realiza una importante acotación de enfoque en la que resalta la complementariedad interpretativa y el alcance de la descripción fenomenológica.

La investigación fenomenológica es el hecho de entregarse a una búsqueda, a una tarea verdadera, al cuestionamiento profundo de algo que restaura el sentido original de lo que significa ser un pensador, un investigador, un teórico. Un corolario indica que la investigación fenomenológica no empieza ni continúa de un modo ajeno; siempre es el proyecto de alguien: una persona real que, en el contexto de unas circunstancias vitales individuales, sociales e históricas determinadas, decide dar sentido a un aspecto específico de la existencia humana. (Van Manen, 2003, pág. 49).

A continuación, se exponen tres componentes estructurales a partir de los cuales se soporta y direcciona la pregunta de fondo en esta obra de conocimiento: 1) El poder educativo de la narrativa; 2) La reflexión respecto a las dificultades que encierra hablar de temas que conectan con lo religioso en contextos académicos; y 3) la intuición de un abordaje de la formación de profesores a partir de las parábolas de Jesús como criterio.

Discurso figurativo: el tránsito por la narrativa

En la actualidad donde hay disponibles abundantes fuentes informativas, se acrecienta el contacto con novelas, películas, crónicas, confesiones, corolarios noticiosos, piezas teatrales, obras de arte, reseñas investigativas, evidencias científicas e historias de vida, que se configuran en formas narrativas y en muchos casos permiten la trasposición de significados con fines estéticos, la comparación y la formación de imágenes. Esta inundación del mundo humano por el relato devela una fascinación histórica por lo figurativo del discurso, en donde la semejanza, el símbolo y las construcciones de sentido estrechan la relación entre quien emite y quien recibe (Muñoz. 2007).

Desde luego esto ha tenido repercusiones en la educación; el diseño curricular por ejemplo es uno de los tantos esfuerzos institucionales que se realizan para conectar de manera lógica las asignaturas y las temáticas estipuladas para cada curso según las expectativas, los criterios del desarrollo y los desafíos que enfrenta la civilización mundial; en este sentido, participar de la educación es hacer parte de un relato orquestado por el sistema educativo; no obstante es visible el desencuentro entre la visión de la escuela respecto al hombre –que en su mayoría responde a la visión del país- y la visión del hombre en sí mismo. Con base en esta brecha perceptual se habla actualmente de que la Universidad se encuentra en crisis y desde esta realidad se intenta llamar aquí la atención no respecto a los oficios rescatables de la universidad, sino sobre cómo en la universidad pueden convivir pertinentemente diversas narraciones acerca del hombre.

La fuerza del discurso figurativo a través del tiempo radica en la libertad interpretativa que permite asumir; así el cuento, la leyenda, la fábula, el mito y la

metáfora cautivan y permean el mundo privado de la persona sin afectar la libertad y la organización colectiva; si se traslada este hecho al contexto formativo, y se recapitula la idea de asumir la educación como un macro-relato susceptible de ser interpretado (Monzón. 2011, p. 84- 117), se descubre en ella una crisis de coexistencia y un distanciamiento humano que dificulta comprender al otro, por cuanto se presenta como un producto sin muchas opciones de interpretación pero sí con mucha imposición y en algunos casos arbitrariedad. Como lo sugiere Kai-ming Cheng (2014) al defender que el camino de la educación debe ser el aprendizaje, resulta propio proponer nuevos planteamientos que no contengan la subjetividad sino que liberen los aprendizajes, que no traten solo de captar las equivocaciones del sistema, antes bien, que se construyan otros significados del mundo.

Educación y comunicación ;un entendimiento necesario!

La rígida imposición formativa en un contexto cambiante y permanentemente activo, ocasiona la necesidad de plantear iniciativas dirigidas al entrecruce entre comunicación y participación en educación en un sentido diferente (Barbero 2003). Un espacio de acercamiento a los saberes a partir del profesor con expresiones orales, con los sentidos existentes y las percepciones de los estudiantes, donde tiene lugar el descubrimiento y la auténtica manifestación de la persona: la sensación agradable de estudiar.

Esto es precisamente lo que ha permitido considerar el proceso formativo del profesor y su capacidad reflexiva como un tema vigente para el debate educativo y una provocación para la investigación. La palabra formar que proveniente del latín, hace

alusión a la producción de una forma que al seguir a Novoa (2009), evidencia todo un campo reflexivo e interpelante que tiene por horizonte los recursos, las características y los atributos personales para provocar el desarrollo profesional a partir de sentires, de la cuestión de la vocación y la perspectiva individual. Un darse cuenta de una actividad inacabada que adquiere tantos matices como le es posible, para deliberar sobre la vida desde el significado propio de la enseñanza como profesión. Según esto, la formación de profesores es una oportunidad para mejorar la comunicación: escuchar las interpretaciones para construir imágenes de mundo y generar una renovación colectiva.

¿Cómo se puede asumir el desafío de formar a la persona-profesor, de tal manera que se genere en él una conciencia pedagógica transformadora acorde a su situación histórica? ¿Qué repercusiones tendría esto en la educación?

Para contestar a estos interrogantes generales, podría ser útil empezar por prevenir la apatía frente a los procesos reflexivos y políticos en torno a la educación (Harford & MacRuaric. 2008), buscando superar las visiones simplistas y tradicionales que convergen en rutinas pedagógicas, reproducción memorística de información y anulación del aprendizaje como proceso innato del ciclo vital. Echando mano del paradigma complejo, repensar lo educativo es considerarlo desde la cotidianidad, es habituarse a experimentarlo de otro modo e incluso, permanecer en movimiento en la dinámica planetaria; porque no se trata ya de una cosmovisión filosófica fija y universal, sino de un proceso que emerge de lo social, de la realidad nacional e internacional y de una implicancia “yoica” en relación con el mundo (Morin. Ciurana &Motta 2003). Para los autores antes citados, la imponencia directiva del sistema en la persona, acarrea la apatía

que genera tener que asumir un proceso de formación, porque antes que relato, la educación se asume en gran medida como un código de instrucciones que ignora la urgencia vital de su comprensión (aprender a aprender).

Por lo tanto, se cree necesario apuntar a la formación del profesor también como narrativa desde la dimensión de su experticia, desde el significado de la profesión asumida como acto de amor, desde la colaboración y no menos importante, desde el compromiso que él presenta a través de su desempeño en un mundo que se transforma. Además, se ha descubierto en la misma dirección que el tema de la conciencia pedagógica es otra denominación para reflexionar en el relato de enseñar; de acuerdo con lo que sugiere el profesor Novoa de hacer carrera como profesor, es preciso tomar en cuenta el aporte enriquecido de quienes han navegado durante años por los océanos de la educación: sus prácticas son componentes para el análisis, sus actitudes responden a la conformación de una identidad, su historia de vida es objeto de investigación, sus formas de pensamiento son estructuras sobre las cuales se puede construir y su impacto social es un legado que precisa de modificaciones para inspirar nuevas rutas de navegación.

Anna Forés y A. María Novella (2013) vislumbran esta comunicación en educación como un intercambio de narrativas que depende de lo transmitido (el habla) y lo adquirido (la escucha), como una posibilidad proyectiva de sabiduría que facilita la emergencia de nuevas contingencias enriquecedoras en la que se muestra uno de los propósitos fundamentales del acto educativo.

A través del relato estamos narrando la realidad en la cual existimos y tal como la percibimos. Y aunque somos nosotros que narramos y el relato es personal, ese relato está lleno de referencias y significados comunes que hacen que trascienda lo individual. Aun

cuando la obra haya surgido de un proceso de creación personal, estrictamente individual, es factible constatar esta conexión con lo social, con procesos comunes, con significaciones compartidas que conectan con los receptores de la obra. Y esto puede ser debido a que el autor pudo haber enfatizado el carácter social de su relato con referencias a la historia general o a esos procesos o prácticas comunes a los que aludíamos.

Todo ello permite exponer que el papel que cumple la reflexión cotidiana en el encuentro de aula no es lo único que hace oportuno el rol del profesor, el hecho de interpretar es una necesidad que no amerita posponerse, ya que según Schon (1998) en su idea de reflexión “en y sobre la acción”, otros aspectos pueden llegar a tener mayor peso para la generación de una educación pertinente, estos podrían ser: la indagación por los aprendizajes prácticos, el diálogo con otros actores y la deliberación permanente sobre el mundo de la vida y la experiencia. De manera que al detenerse en el último punto, el profesor puede ponerse delante de la lente de su propio estudio (narrador) sin hacerse ajeno a la persona del estudiante (relato), pues es en su interacción como surge de manera inmediata la reflexión pedagógica. Así, las historietas que configuran al hombre son una oportunidad de habla para esta investigación, al pretender descubrir en lo educativo la conformación sistemática de nuevos argumentos.

Una preocupación por la secularidad imperante

En la escuela de hoy y desde los primeros estadios del desarrollo, el ser humano está implicado en los efectos de la secularización; cada vez es más común escuchar manifestaciones de desacuerdo de los padres cuándo en la escuela intentan infundir principios de carácter dogmático a sus hijos, o por el contrario, cuando descubren que los valores que se están enseñando desde la institución son antagónicos a los aceptados por

su ideología o religión. Este es un tiempo en el que la vieja tensión entre ciencia y espiritualidad ha ido falseando la construcción del ser humano tanto como el orden social.

Luis de Ugalde (2004) en un artículo sobre valores espirituales y globalización, hace ver que la razón por sí sola no produce el bienestar humano sino que depende de virtudes como la responsabilidad y la libertad. Llama la atención sobre la tendencia negativa del ser humano para polarizarse entre lo secular y lo religioso, sentando el criterio de que el amor es la fuerza capaz de desarraigar las idealizaciones, y que la educación en nuestros tiempos no debe desestimar el sentido espiritual al que pertenece la ética, los valores y la perspectiva de vida.

En cierto sentido es común observar el rechazo y la desvalorización de lo espiritual en círculos formativos, con excepción de algunas instituciones que mantienen prácticas humanistas-constructivistas, las cuales otorgan primordial importancia a esta dimensión. La cuestión es que por el arraigo tradicional latinoamericano, resulta muy difícil hacer la diferenciación entre religiosidad y espiritualidad, no pudiendo detallarse a plenitud que la primera puede ser una manifestación de la segunda (aunque hay que aclarar que no siempre es así), lo que ha llegado a desembocar en intolerancia y agudos señalamientos hacia los grupos religiosos y de estos hacia los “no creyentes”. De modo que el ser espiritual tiene que ver más con la experiencia individual trascendente, con la pregunta por la esencialidad de lo existente y el vínculo con lo sagrado; que con algún tipo de teísmo referente.

¿Cómo poder estimar la desacralización de la vida que tiene lugar en la formación académica en todos los niveles, de tal manera que justifique la descalificación de la

espiritualidad en relación a los estudiantes? Se propone esta cuestión en sentido inverso a fin de robustecer un poco más la discusión, ya que puede parecer que se intenta hacer apología de la religión cuando en verdad el interés aquí recae en ofrecer una postura de hombre físico, que siente, que aprende, que es perfectible en sus limitaciones y que es también espiritual. Sin asumir esta postura se hace imposible preguntar por aquello que pregunta esta investigación.

Qué difícil es hacer una enseñanza espiritual. Una que acreciente las habilidades para dar sentido a las cosas. Enseñar en nuestro medio se ha vuelto un proceso carente de sensibilidad, el hombre reducido es todo el barniz que se percibe sobre el lienzo, dejando de lado su compleja riqueza. Enseñanza donde los profesores “tendrán” que dar por hecho que el hombre descende de la genealogía primate, que es una máquina bioquímicamente programada y que sentimientos como el amor o la compasión son producto de una combinación específica de neurotransmisores. Los niños y jóvenes del mundo crecen con este tipo de determinismos y es apenas entendible que generen la conciencia del “sin sentido”. Ya que como lo propone la escuela, no hay interés por descubrir “pliegues” inexplorados del sí mismo, ni una intención por comprobar lo trascendente. Los profesores se han acostumbrado a seguir paso a paso y de manera automática la receta concreta de un referente mecanicista. (Zohar & Marshall. 2001, pág. 45).

Ahora mismo está de moda el debate sobre la profesionalización del profesor que tiende a girar insensible alrededor del fortalecimiento de la institucionalidad. En su mayoría sus disposiciones se enfrasan en preparar un maestro que produzca soluciones a

la sintomatología social actual y desde allí parten sus planteamientos. Por lo que no resulta creíble que el estado tanto como las organizaciones mundiales implicadas en esta materia, conciban la educación como algo más que un proceso de vinculación para el desarrollo y la supervivencia.

No es ficticio imaginarse un profesor que necesita entender la situación socio-histórica de las nuevas generaciones, pero con una ausencia de sensibilidad y empatía por el otro, por el que aprende y con el que aprende; definiendo expertos en identidades contemporáneas pero analfabetos emocionales. Qué importancia tiene formar un profesor para generar hoy nuevos espacios de intervención escolar y producir circuitos de producción específicos, si al final no se favorece un examen de conciencia en relación a las actitudes, el desempeño y los aportes en la enseñanza, pues esto, como se replica a partir de la obra de Ignacio de Loyola (Villalobos. Álvarez y Ruesga. 2011) “permite aumentar la conciencia de sí, el ingenio, el amor y el heroísmo, necesarios para un desarrollo integral, tanto personal como comunitario”.

El desprecio por la profesión docente también tiene que ver con la des-espiritualización de la escuela, en ese intento paulatino por educar a la persona mediante valores, modelos y sentires definitivos que se fortalecen en el dominio de temas y asignaturas aprobadas en el proyecto educativo institucional (PEI). No es distinto ahora para los profesores en formación; su realidad impulsa a pensar en calidad institucional y apenas asoman tenues reflexiones sobre la complejidad, la nobleza y la magnitud de enseñar para la autogestión y la convivencia, para servir por amor, para ofrecer momentos de auto-descubrimiento y otorgar valor a la vida. El problema de pensar la

profesión al lado opuesto de la vocación, sigue estando más vigente que nunca, pues como lo mencionó Antonio Pérez Esclarín (2004) se trata de una cuestión que requiere pasión, espíritu (alma) y no solamente dedicación y planeación, de modo que el profesor no se ocupa únicamente de muchas cosas sino que se da (se entrega). De acuerdo con lo expresado por Carlos Mendoza y Ernesto de la Peña (2004), es necesaria una construcción interdisciplinar donde se pueda producir contacto entre fe y cultura en el currículo mas no de forma aislada sino multifacética y permanente en el proceso educativo.

Una nueva comprensión del conocimiento, junto con una nueva visión de la interdependencia, espiritualidad y sabiduría abre oportunidades para que estudiantes y profesores exploren soluciones alternativas a los problemas ecológicos, económicos o de salud y que estos problemas tengan también una lectura teológica y espiritual. En este sentido el pensamiento de Edgar Morin, resulta sumamente inspirador para enfatizar los principios del conocimiento pertinente, como multidimensional y complejo, para enfrentar la incertidumbre y el riesgo inherentes a la condición humana (Mendoza & De la pena, 2004 pág. 217).

En la proposición de un trayecto: comprender la formación de profesores desde su raíz política, visionándola como proceso reflexivo.

En la actualidad el puente entre reflexión y formación toma cierta vigencia a partir de la discusión mundial sobre calidad educativa y los acontecimientos asociados al rendimiento escolar, desde donde se cuestiona implacablemente el ejercicio educativo y

la persona-profesor. Por él transita la invitación, para que los actores de la educación se asuman así mismos como aprendices, con una perspectiva crítica que transforme su praxis y la haga más eficaz, creativa, analítica, flexible y humanizada. Tal y como se muestra en el capítulo de los resultados, la vigencia de este tema empieza a ser importante en distintos países. Es propio mencionar que sobrevienen repercusiones negativas a raíz de la incompreensión de la información y de la automatización en el aprendizaje, asuntos que no serán profundizados aquí pero que permiten argumentar que la aproximación al tema de la reflexión profesoral requiere de un estudio juicioso de frente a los desafíos de la educación, para no caer en la vaguedad dialéctica con la que es usado popularmente.

Es la intención seguir a los autores (Marcelo & Villant. 2009) que piensan la formación y el desarrollo del profesor desde la reflexión como habilidad connatural a su rol y más que eso, a su profesionalización (Cornejo. 2003). Ya a finales de los años ochenta, Kemmis & McTaggart (1988) realizaron serias contribuciones respecto a la naturaleza de la reflexión particular y colectiva desde la investigación acción (IA); si bien su trabajo aborda una forma particular de investigar, su propuesta valora de manera puntual la formación desde la auto-comprensión de la práctica, proponiendo la identificación de dificultades para ejecutar estrategias que evidencien y analicen un cambio expresado en una legítima profesionalización del profesor.

En estos términos ya es posible empezar a abordar tangencialmente dicha profesionalización y asumir la reflexión como práctica durante el período formativo, que de acuerdo con Perrenoud (2004) es longitudinal, paralelo al ciclo vital y comprometido

con los cambios educacionales, históricos y sociales. El profesional de la educación puede ser entendido desde aquí como un profesor que trasciende, que se ocupa de los desafíos existenciales de su era con una responsabilidad evidenciada en el intento por hacer de la comunidad educativa, un escenario propositivo capaz de adaptarse al cambio social y planetario con sus transformaciones constantes.

Según el interés de esta obra, no se espera posibilitar un discurso tecnicista con base en la práctica profesional que conlleve al acto de evaluar, construir conocimiento o formar para la institucionalidad, sino, de asociar dicha práctica a la fundación de una identidad educadora, una arquitectura singular del profesor donde prime la experiencia. Reflexionar también significa evolucionar de lo técnico a lo ético y filosófico, de tal manera que es la casuística para poner en práctica (vivenciar) y comprender los propios valores.

El profesor reflexivo no pretende legitimarse como dueño de la educación desde su condición profesional, sino como un instigador del pensamiento crítico y creativo capaz de poner en tela de juicio los supuestos que dan por hecho determinadas formas y modelos universales. Desde esa intención, fortalece el encuentro de los actores de la educación desde sus respectivos contextos (sociedad, familia, individualidad, institucionalidad política, historia, investigación) con los dispositivos que se expresan en los retazos polimorfos de su realidad. Difícilmente éste tipo de profesional puede ser concebido desde la figura del hombre solo, más bien configura la forma elemental de un pensador colaborativo e integrado que transita más allá de los límites estipulados por el proyecto escolar.

Esta no es una consideración nueva, desde el siglo pasado Jhon Dewey (1933) sentó las bases para aceptar que el punto de partida de la reflexión empieza para los profesores cuando se ven inmersos en una situación problemática o cuando su práctica genera un nudo ciego, lo que produce una especie de “incomodidad positiva” la cual les aparta de lo acostumbrado y predeterminado, para considerar otras alternativas en una situación específica.

Por lo tanto, el acto de reflexionar no se puede instrumentalizar ni transmitir como una fórmula a-b-c, no es una receta procedimental sino que es una condición de la persona-profesor en el contexto educativo, donde lo que se busca no es una solución de enciclopedia sino desarrollar “una mente abierta” una actitud intuitiva, amorosa y pasional que defina el desempeño. Apreciando la distinción espiritual y social de la educación según Eduardo Mendieta en (Hoyos. 2008), claro está que muchos de los profesores actualmente en servicio alegan (refiriéndose al orden político) que las múltiples responsabilidades operativas a las que se ven obligados, son un impedimento para la autonomía y la gestión reflexiva en su quehacer educativo; esta es una apreciación de insatisfacción hacia la rutina impuesta por el sistema latinoamericano. De ahí que para responder a la inconformidad mencionada, sea necesaria una simetría entre pensamiento y acción, donde con certeza el profesor debe ser parte de un proceso rutinario pero sin perder la oportunidad de aplicar su criterio individual con libertad.

En la formación de profesores es evidente el esfuerzo que se realiza por enseñar a administrar su rol en el aula pero no a repensar la acción; teniendo en cuenta que la experiencia es aprendizaje, es necesario enriquecerse a través de ella. Mientras la teoría

de la educación está plagada de aportes multidisciplinares (desde la psicología, filosofía, antropología entre otras), se queda corta la producción intelectual de los propios actores: los profesores... alejándose y privándose a sí mismos de crecer en conocimiento en el mundo de la práctica.

Sosteniendo el criterio de Jay & Johnson (2002) respecto a las experiencias con énfasis en el carácter germinal de la reflexión, es necesario tener en cuenta cognición y praxis, ya que las opiniones matizadas emotivamente, la argumentación analítica, observaciones y proposiciones, son aspectos indispensables a tener en cuenta durante un proceso formativo mediante producción personal o colectiva. En general, su idea recae en evidenciar las motivaciones y actitudes que configuran modos de pensar y tendencias prácticas, a fin de viabilizar transformaciones concretas.

Reflexionar es más que pensar en algo con insistencia y rotar sobre el eje pedagógico-educativo, reflexionar para este caso es proponer ideas capaces de desestabilizar el orden social. Tal vez éste ha sido uno de los legados más importantes de Paulo Freire, el que invita a romper con lo estipulado y liberar el poder de decidir, el que confirma la necesidad de vivenciar una pedagogía crítica que genera una renovación humana en retro y prospectiva, donde la enseñanza no sobrepuja la urgencia del aprendizaje y en la que el hombre entiende que la desintegración social es consecuencia lógica del sometimiento de su autonomía, por cuanto supone una negación de su humanidad. En la actualidad el profesor no está siendo un pensador de la educación sino un reproductor de supuestos externos que constituyen sugerencias de quienes se han

dedicado a pensar la educación, lo cual representa la desventaja antes comentada y que ya fue metaforizada maravillosamente por Schon (1983):

En la variada topografía de la práctica profesional, existe un terreno alto y sólido donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación, y existe un terreno bajo y pantanoso donde las situaciones son enredos muy confusos a los cuales no se les puede aplicar una solución técnica. La dificultad es que los problemas de los terrenos altos, independientemente de su gran interés técnico, suelen no ser importantes para los clientes o la sociedad en general, mientras que lo que ocurre en el pantano son los problemas que más conciernen a los seres humanos. Schon (1983, pág. 42).

Donal Schon continúa señalando que el carácter reflexivo del profesor le moviliza de tal modo que identifica, analiza y entiende una situación problemática desde el saber que le otorga la experiencia. Ejemplo de ello sería el profesor que descubre que sus estudiantes aprenden más matemáticas elementales a través del arte en lugar de seguir el modelo tradicional de enseñanza; en otro caso paralelo, quizá lo que descubre es que el modelo tradicional es eficaz en grupos pequeños de estudiantes con características particulares. El mecanismo de reflexionar en la enseñanza y durante la enseñanza, contribuye a la formación de la persona-profesor, no es un ejercicio dado sino una redefinición de criterios: un recorrido que se hace para solucionar uno o varios problemas.

La crítica que se está formulando tiene que ver con el desacuerdo en la promoción de una perspectiva estática del profesor, donde no asigna espacios ni tiempo para pensar

en el oficio, para probar otras alternativas e intentar otros modos de intervención. Aquí tiene lugar lo dicho desde un comienzo sobre la necesidad de interpretar para movilizar las estructuras lógicas que rigen el comportamiento y modificar los esquemas mentales, con ello otra vez se completa el círculo y hay un encuentro entre la formación para la enseñanza a través de la reflexión y la conciencia espiritual del profesor, en el que ocurre el encuentro con el entorno y también consigo mismo para plantear o replantear acciones. De acuerdo con lo tratado, algunos autores defienden la tesis de asegurar la práctica reflexiva en educación para atender el tema de la democratización del saber y entender a los estudiantes en su condición humana. Philippe Perrenoud (2004) recuerda lo siguiente:

Una práctica reflexiva que permita al profesor detectar a los alumnos y alumnas “menos dotados” para desentenderse de ellos y a los alumnos y alumnas menos colaboradores para neutralizarlos rápidamente, no mejoraría la calidad de la enseñanza, sino que únicamente mejoraría la comodidad del docente... Una práctica reflexiva no es solamente una competencia al servicio de los intereses legítimos del enseñante, sino que también es una expresión de la conciencia profesional. Los profesores que no reflexionan más que por necesidad y que dejan de plantearse cuestiones desde el momento en que se sienten seguros no son practicantes reflexivos (Perrenoud, P. 2004 pág. 48).

Pensar la condición humana

He aquí otro foco de discusión. Saber que se es parte de la biosfera terrestre no es suficiente para comprender el concepto de hombre, puesto que este siendo parte del mundo, también es una especie con una compleja organización cultural que debe ser

estudiada. Significa que es necesaria la contextualización del conocimiento a través de la renovación de las antiguas preguntas filosóficas-existenciales: ¿quiénes somos? ¿qué estamos haciendo aquí? ¿de dónde venimos y a dónde vamos? El profesor Morin en este sentido propone unos bucles de discusión que contienen lo fisiológico, lo mental y lo cultural, así como la razón, los sentimientos y los impulsos, y también al sujeto, la sociedad y la comunidad planetaria. Estas tríadas se asumen como aspectos de investigación y de formación que precisan ser orientadas para aclarar la razón del ser humano tanto en su particularidad como en su diversidad. Él dice:

La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, psíquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno (Morin. 1999. p.25).

Esta visión “que merece ser pensada y repensada” suscita una consideración especial referente a la condición humana, en sentido en el que el hombre necesita

conocerse desde la individualidad, la especie y la sociedad; donde no solo lo biológico hace parte de este conocimiento sino también la realidad psicológica y cultural del ser humano. De acuerdo con la tesis en una de sus obras más excelsas, Morin (2005) señala que es necesario enseñar la situación común de todas las personas como ciudadanos del planeta, ya que ello resulta primordial para entender el destino como problema fundamental de la existencia.

Un aspecto realmente preocupante de la educación secularizada, es justo que convive con la “normalización” del desarrollo y tiende a limitar las potencialidades inherentes de las personas para hacer frente a las crisis de la vida en sus múltiples dimensiones. Es el peligro de pensar en la productividad más que en el bienestar del hombre integral y complejo. Por eso es importante someter a consideración, a propósito de este trabajo, las inquietudes particulares que asaltan la reflexión: 1) que la crítica y el carácter denunciante de los actores de la educación parte de una realidad que no se cuestiona lo suficiente de manera pública; 2) lo que ocasiona que las necesidades descubiertas den origen a propuestas y acciones tendientes a la temporalidad y no a la liberación; 3) Hay poca expresión de inconformidad y organización más allá de la condición corpórea y material del hombre, lo que evidencia un olvido de los vínculos, las relaciones interpersonales y la convivencia.

Si el aprendizaje que se sostiene para los profesores en formación, tiene que ver con hacer lecturas de la realidad para desarrollar un pensamiento crítico basado en un conocimiento absoluto “ciego”, lo que se tiene como resultado es una conciencia parcializada que dista bastante de una enseñanza liberadora. Por consiguiente es

necesario un pensamiento crítico y propositivo pero que deje atrás los absolutismos racionalistas para inspirarse en las emergencias de la existencia (Freire. 1976).

Al momento de idealizar la figura del profesor y construir una tipología pensada para la productividad, se le está restando importancia a la formación de una concienciación polisémica que inspire un sujeto de conocimiento, lo cual es muy distinto a formar un sujeto conocido. Pues el hombre como ser en permanente construcción, se deshumaniza al ser “educado” como un producto acabado, exotético, sin motivación, como un animal racional o como una criatura para el consumo que no necesita descubrir el valor pleno de su desarrollo.

En esta intención la conciencia dominante requiere reflexionarse. Porque una formación es comunicación y diálogo abierto, con el “sí mismo” con el otro y con el ambiente para favorecer la exploración y el aprendizaje, permitiendo descubrir las fronteras transitables del crecimiento y asumir las contingencias. (Alsina. Díaz. Giráldez & Ibarretxe. 2009) Los autores citados advierten al respecto sobre la importancia de la formación que responde a un acto volitivo.

(...) Una formación permanente de motivación intrínseca consiste en una sucesión de experiencias interesantes, ya que, de otra forma, este deseo se vería segado y esta formación seccionada. Experiencias de este tipo se llaman experiencias de flujo: éstas se dan en aquellas situaciones donde la persona emplea su atención con libertad para conseguir sus objetivos porque no hay ningún desorden activo ni ninguna amenaza real ((Alsina. Díaz. Giráldez & Ibarretxe. 2009, pág. 90).

La estancia permanente en procesos de formación ha hecho posible pensar desde lo vivido - que configura la experiencia y esta a su vez el conocimiento- que hay que empezar por centrar la educación en la persona (Rogers. 1961) y en los procesos de subjetividad, para darle valor a una actividad en la que tiene lugar la emoción, los aspectos psicológicos, el relato, la ideología, la ancestralidad y las creencias que comunican con lo espiritual. Este tipo de formación recomienda que los programas giren en torno a la persona y no de manera inversa, a fin de que lo que tengamos no sea un formato alienante sino un instrumento social para la reconstrucción.

De igual manera sucede con la propuesta de investigación, la pregunta está dirigida a la formación de la persona-profesor y se puede caer en el error de pensar más en la estrategia a emplear. Los medios que han de suponer avances importantes para la educación. Los medios para formar profesores que reflexionen en un mundo pesimista, donde se disuelve la convivencia, los valores, el afecto y la solidaridad. Estos medios deben ser juiciosamente estructurados o en otros términos, deben ser contruidos; concederles su justa importancia, que significa no sobre-dimensionarlos para que no se conviertan en el eje principal de la iniciativa investigativa. Se trata de servirse de ellos que es algo diferente a depender de ellos.

Mientras tanto, el pensamiento del profesor se aborda en un sentido práctico que abarca distintos niveles reflexivos los cuales dan lugar a variadas representaciones de la educación (Palomares. 2004), y estas a su vez permiten realizar cambios en los procesos formativos y promover la experiencia del aprendizaje de manera cada vez más

significativa en las instituciones. Esta provocación interesa en la medida en que tiene lugar la creatividad y la innovación al plantearse una posición no directiva.

La formación de profesores es el esfuerzo por perpetuar la escuela. Una perpetuación que hoy es unidimensional hacia la profesionalización de los estudiantes, que debe ir más allá del ambiente académico para entender otras realidades. La escuela como órgano educativo puede aprender a entramar distintos saberes (no solo los conceptuales de las asignaturas) pertenecientes al universo de lo sensible, de lo impresionante, de lo narrativo y de lo ansiado, para impulsar progreso individual y social.

Por lo tanto, formarse es una vivencia que se desarrolla a través de prácticas reflexivas y experienciales ligada entrañablemente al oficio del profesor y a su encuentro cotidiano con el hombre. Lo que de allí se aprende no es producto indiscutido de los procesos mentales, sino también de procesos culturales y espirituales que se integran para construir la historia personal (Maturana. 2007). Al respecto hay un par de advertencias que es necesario hacer ver como eco de lo expresado.

La exigencia de terminar con “**las cegueras del conocimiento**”. Edgar Morin (1999) en el documento “los siete saberes necesarios para la educación del futuro” postula una educación que cure las cegueras del conocimiento, este saber resalta el peligro de la racionalización que omite la realidad afectiva del ser humano, pues lo pertinente es que permanezcan inseparables la una y la otra. Para evitar incurrir en el absolutismo de aquellos que aceptan la instrucción con fe ciega, se propone realizar esfuerzos reales para enseñar de tal manera que se pueda criticar, negar y confrontar el propio conocimiento. Los saberes y sentimientos establecen un vínculo intrapersonal que

supone una capacidad de autoevaluación mejorada por parte de cada persona (Acosta, 2008) haciéndola más consciente de sus propios errores y de sus ideaciones socialmente negativas. Lo que propone el profesor Morin es la aceptación de que existe un proceso de reestructuración constante del conocimiento y de la realidad, precisado en la evolución de las ideas, por cuanto los sentidos tan solo pueden brindar modelos limitados de conocimiento; debido a ello no se debe pensar en una verdad absoluta.

Los grupos radicales islámicos que tanta vigencia tienen hoy desde oriente, son un buen ejemplo de lo contraproducente de la “ceguera” dogmática en una sociedad; muchos hechos históricos como la inquisición medieval retratan los desastres producidos por el odio y el poder irracional. Empero, el tema del dogmatismo no es exclusivo de la vertiente religiosa, sino también ideológica, como lo fue la Alemania Nazi durante el tercer Reich. Lo que se quiere anotar a continuación es que el dogmatismo también ha permeado la ciencia y la organización educativa, llevándola por un camino insensible y de desprecio ante lo diverso. Thomas Kuhn en gran parte de sus textos hizo referencia al dogmatismo científico, donde se defienden los paradigmas por encima de todo y solo se suele reconocer equivocaciones de forma.

Algunos podrían discutir que la ciencia asume una actitud flexible de aproximación a la realidad fortalecida a través del replanteamiento de conceptos y teorías, pero dicha actitud no es privilegiada por los científicos quienes deben posicionarse firmemente desde modelos teóricos para defender con decisión sus proposiciones hipotéticas. Un sector importante de la comunidad científica es conservadora en relación al cambio de paradigmas, más bien lo que intenta es aplicarlos

de diversas maneras; así lo que se tiene en ambos polos, tanto la religiosidad como la comunidad científica (y la escuela en medio), es que suelen incurrir en un dogmatismo nocivo en la medida en que privan las libertades y fagocitan la independencia con dominación.

La inconveniencia de desestimar los campos del saber.

Maria Luisa Crispín (Coord. 2012) abordando el tema de lo que se necesita aprender, menciona que el profesor debe planear la clase a partir de lo que deben aprender los estudiantes en dirección estratégica de la asignatura que imparte. Reconocer la importancia del dominio de los contenidos es una disposición que acarrea considerar los planes de estudio y la proyección institucional de los estudiantes en términos de perfiles y lo que en la actualidad cobra tanta vigencia... las competencias educativas. Por lo tanto, hablar de una educación humanizada no quiere decir que las distintas formas de conocimiento a las que se hace alusión, reduzcan la comprensión fundamental de las asignaturas (Matemáticas, Biología, Química, Historia, Literatura, entre otras); todo lo contrario, la educación es capaz de promulgar un conocimiento complejo que enriquezca todos los contextos, entre ellos el escolar.

Luego, desestimar los campos del saber reemplazándolos por la enseñanza ética y axiológica es un camino contrario a la construcción de un conocimiento significativo y riguroso, en ello se reconoce un impropio para asumir la responsabilidad social de la profesión de profesor y para experimentar cambios conceptuales que se evidencien en la cotidianidad y en los espacios de clase. Enseñar es una actividad práctica que debe fundamentarse en el dominio disciplinar tanto como en el conocimiento dado por la

experiencia, lo que significa que no es conveniente pensar en eruditos teóricos por un lado, o en maestros experienciales por otro, sino en actores particularmente integrados con la teoría y con la acción (Martín. Fernández. Gonzáles & Juanes. 2013).

El sentido académico de lo religioso

Para realizar una aproximación de tipo académico e intelectual a la religión, puede ser provocador partir de un significado entre los muchos que hay disponibles en todo el material bibliográfico que se puede consultar. Un significado que no se circunscriba a definir a un solo grupo religioso con repercusiones en la historia de la humanidad, sino uno que permita englobar diversas manifestaciones humanas.

Actualmente desde una comprensión fenomenológica, la religión en términos generales es entendida como la forma en la que se nombra la relación del hombre con lo sagrado a partir del momento subjetivo de la experiencia y también de los contextos históricos y sociales donde tiene lugar dicha experiencia (Dhavamony. 2002). De ahí que esa relación manifieste una independencia de conciencia al propiciar identidad total, parcial o nula hacia el hecho religioso.

Para asumir aquella definición hay que atender la idea de que el sentido sobrenatural es connatural al hombre, así lo atestiguan descubrimientos arqueológicos importantes sobre rituales colectivos que datan del paleolítico, las prácticas funerarias y la visión de muerte, o la evidencia pictórica de creencias sobre criaturas míticas con varios milenios de antigüedad. Ciertamente no se conoce el momento exacto de creación de la religiosidad, pero sí se descarta que sea un producto cultural, por la simultaneidad que presenta su aparición con el desarrollo del lenguaje, el dibujo y las ceremonias de

carácter sagrado, las cuales constituyen antecedentes para la conformación de la cultura (Valiente y García-García, 2010).

Esencialmente la religiosidad es polisémica por cuanto tiene componentes explícitos y numinosos entre los que se encuentran experiencias de escucha y visiones, sensaciones trascendentales, estados elevados de conciencia, impresiones de unidad cósmica, la creencia de andar con un ser divino, la noción de ir más allá del espacio y el tiempo, la modificación emocional y metacognitiva, y una saturación de sentimientos positivos en un momento dado.

Luis del Espino Díaz (2013) identifica los principales saberes que nacen del estudio de este tipo de experiencias religiosas: Historia, Filosofía, Sociología y Psicología de la religión, con ellas desde luego la Teología y la Fenomenología. Ésta última se pregunta a partir de la diversidad de aproximaciones, sobre el significado más profundo y el sentido de la religiosidad. Para un fenomenólogo, lo más importante no son las estructuras de conocimiento que salen de la observación y el análisis, sino el sentido más profundo de aquellas manifestaciones que estudia y que han sido anteriormente mencionadas.

No parece ser esta parte del discurso un componente esencial del devenir educativo, realmente es poco frecuente la reflexión escolar en temas religiosos que trasciendan los linderos dogmáticos, no obstante, sí hay evidencia de los desarrollos investigativos a nivel mundial al respecto. Ejemplo de ello es lo que añade en el mismo trabajo el citado autor, sobre las propiedades clínicas, terapéuticas, éticas, espirituales, axiológicas, cívicas, intra e interpersonales. De manera que resulta un tanto paradójico

que la secularización de la academia (al menos en la región donde se ha escrito este trabajo) conciba con timidez el estudio del fenómeno religioso más allá de las disciplinas indicadas, pues tratándose de un hecho transcultural, bastaría con examinarlo a profundidad y total interés desde otras áreas de las ciencias humanas sin temor al rechazo y señalamientos reduccionistas. De seguro la evidencia muestra, en el caso de la Universidad Católica de Manizales, que son casi inexistentes las iniciativas de los estudiantes de postgrado para realizar obras de conocimiento que aborden aun tangencialmente este tema.

Wolfhart Pannenberg, gran teólogo alemán recientemente fallecido, realiza apuntes importantes sobre la connaturalidad de la religiosidad en el ser humano (Sahagún. 1999), él precisa lo inacabado del hombre como ser que conoce a partir de su perspectiva, que siempre es finita y por lo tanto superada por intereses trascendentes que abarcan lo inconmensurable. Metáfora de esto es el niño que ve a través de su ventana el horizonte y piensa en aquello que está más allá de sus contenidos perceptivos.

El ser humano experimenta independencia y objetivación en relación a su entorno, lo que supone una toma de conciencia diferenciadora entre lo que es y lo que cohabita con él, de modo que mantiene una apertura hacia lo otro que no es él y con lo que se relaciona de manera profundamente esencial. De aquí parte una comprensión del mundo que se encamina a lo infinito, a aquello que excede el mundo (Sahagún. 1999, p.188) de manera que sea posible abarcar al mundo en su finitud a partir de la realidad subjetiva de su experiencia. Es decir, ya sea creer en la deidad, en la armonía universal de las fuerzas de la naturaleza o en la influencia de inteligencias superiores que gobiernan el planeta; se

hace presente el recurso humano para superar lo determinado. Siguiendo al autor en otro de los aspectos a considerar:

Nadie ignora que el hombre es un ser de ultimidades. La respuesta a su interrogación sobre el fin último se cifra en la esperanza de perdurabilidad allende la muerte. Esta esperanza, plasmada de múltiples maneras en la historia del pensamiento, expresa la inseparabilidad de la cuestión del hombre del problema de Dios. Por eso es legítimo afirmar que la idea de Dios y el ansia de inmortalidad son las dos caras de la misma moneda, de modo que la religión no es un epifenómeno en la vida del hombre debido a imponderables externos, sino exigencia enraizada en su misma entraña. En una palabra, el anhelo de inmortalidad y la necesidad de una realidad superior que la garantice conforman la urdimbre de la experiencia religiosa. (Sahagún. 1999, pág. 188-189).

Las anteriores apreciaciones pueden ser muy útiles para sostener que el sentido académico de lo religioso tiene un fundamento propio en la condición humana, que ha ido adquiriendo matices claros y oscuros en la realidad inestable y saturada de información que se cierne sobre las sociedades. Unos matices inciertos incluso para aquellos que están a favor o en contra, que aparecen necesariamente en la búsqueda de identidad en el mundo, -lo cual desde la institucionalidad se programa y trata de imponerse-. Los procesos formativos en su afán normalizador hacen que los estudiantes generen resistencias. Algunas veces motivados por profesores que educan para la libertad y la emancipación; en otros momentos, aturcidos por las exigencias de un programa de estudio insensible; e incluso, agobiados por un régimen de estudio dispuesto

exclusivamente para el dominio conceptual. Sea cual sea la situación, las tensiones personales son evidentes así como el malestar en las relaciones. Por eso dice Morin (2003) que “la concepción tecnoeconómica ignora los problemas humanos de la identidad, de la comunidad, de la solidaridad, de la cultura”.

Formar-se. Una experiencia subjetiva

La trayectoria educativa es tocada y traspasada permanentemente por la subjetividad y el gran número de vínculos que se interconectan en la persona y lo colectivo: una trayectoria que recoge los condicionantes del ambiente que advierten lo intersubjetivo, así como las disposiciones psíquicas o intrasubjetivas.

Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2012) realizan un acercamiento a la persona (sujeto) desde su subjetividad, como un ser situado en alguna parte de la historia, que es y llega a ser en su relación con el otro y también con aquello otro que es el lugar donde habita. Una persona vinculada permanentemente al lenguaje y sus narrativas, así como a la sensibilidad de sus experiencias. En su discurso hay tres ideas a considerar:

La formación desde la subjetivación: la existencia está condicionada a la comunicación, a la isonomía y a las interrelaciones; en este sentido no se puede obviar el contexto compartido, la realidad del otro, la posibilidad de cohabitar, significar y resignificar el mundo. La persona susceptible de educabilidad posee una identidad de confrontación, de alteridad y expansibilidad en términos de su devenir (p. 68).

La subjetividad como proceso: habla de una educación en modificación constante en el sentido de hacer que las cosas habituales se conviertan en plataforma de lanzamiento para cosas nuevas. El currículo, los modelos pedagógicos, las prácticas

educativas, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje sostienen las emergencias diferenciadoras que suman novedad a los procesos.

El ordenamiento simbólico de la legalidad: remite al establecimiento de una atmósfera sensible donde la persona asume la convivencia, se siente apoyada, se compromete y transforma. En definitiva, lo que permite un contacto con el ser humano diferenciador en su singularidad y diverso desde lo común, donde se sostienen las acciones pertinentes para los avances del pensamiento y la creatividad (p. 69).

Las autoras mencionadas hacen bien en contrastar su postura con la idea de formación des-subjetivante que apuesta por la cuantificación de lo mensurable: radicalmente objetiva. En una expresión empresarial que descubre la intención de que el desarrollo de las personas sea evaluado y configurado a través de mediciones a tenor del discurso mercantilista y productivo. Empero, al momento de allegarse a esa sombra de vivencias que persiste en la experiencia formativa, se empieza a descubrir la necesidad de un lenguaje humano que sea capaz de complejizar (por diversidad) el fenómeno.

De igual forma se pronuncia sobre la experiencia Jorge Larrosa (2006) cuando dice que el sujeto es el lugar de la experiencia y que se expone a ser afectado en su comunicación, pensamientos, emociones y creaciones; la experiencia en el campo de lo educativo es vista como singular, como creación propia. Para Larrosa la experiencia no es una experiencia general sino subjetiva en la que tiene lugar la transformación, puesto que la persona no solo experimenta algo sino que realiza la experiencia de su propio cambio; de ahí que la educación sea un espacio donde el hombre se forma y también se transforma (p. 90-91).

Philippe Meirieu (Zambrano. 2006) añade al problema de lo formativo desde el ideal, es decir, el ser humano que se forma entre otras cosas mediante el proceso educativo donde los aprendizajes son reflexionados, se indaga y se investiga el mundo o sus fenómenos y se lleva a cabo una actuación con poder para afectar y transformar el contexto. Los dispositivos de la enseñanza muestran profesores flexibles que aprenden y asumen la responsabilidad de enseñar pero en una relación equitativa y emotivamente regulada con los estudiantes, en cuyo seno se cimienta la resolución de problemas. Una formación adecuada termina por reafirmarse en la experiencia que se comunica, en el sentido que se otorga a las conductas y en la representación positiva que se adquiere hacia los otros (querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza del otro hacia mí, recuerda el profesor Meirieu).

El reconocido investigador y pedagogo francés se apoya en la narrativa de la emancipación como responsabilidad hacia el otro, para decir que el profesor no impone condiciones a sus estudiantes para evitar que sean libres, críticos y auténticos; en eso consiste el instante de la emancipación y así mismo es como adviene el aprendizaje, para hacer conciencia de aquel otro que existe con el “yo”.

Como ya ha sido notado por el lector, al momento de considerar el análisis de la formación de profesores como experiencia vivida, ha sido de mucha utilidad “el cuerpo del otro” para ahondar en su alcance pedagógico a través de consideraciones conceptuales. Sin duda alguna y como se verá más adelante, es a partir de esta idea, de donde parte la forma metódica para indagar por el discurso parabólico en dirección a la reflexión de la experiencia de formarse.

Disposiciones del conocimiento: las interconexiones entre el conocimiento prescrito y el aprendizaje informal.

Por lo hasta aquí planteado, este trabajo de investigación sobre la reflexión pedagógica desde la pedagogía parabólica de Jesús tiene firmes cimientos en la experiencia de formación de profesores bajo una perspectiva fenomenológica y por cierto, educativa en el nivel superior. La fenomenología por cuanto se hace puntual referencia a la aproximación de la realidad desde la experiencia vivida, que desde luego abarca el sentido de lo que realmente se quiere decir y las apropiaciones en el acto de enseñar. Lo educativo, porque existe una intención de poner en diálogo las pedagogías contemporáneas con la pedagogía de Jesús, afín de reconocer la experiencia de los profesores desde el espacio como psicólogo/investigador; esto se hace tangible al buscar entender por medio de la pregunta sobre cómo se forman los profesores al pensar la educación de otro modo y al buscar la provocación del proceso desde un encuentro alternativo rico en introspección y emocionalidad.

Bebiendo de este enfoque y tratando de considerar los procesos formativos para profesores, el interés por la reflexión de las parábolas se sustenta en la conversación que plantea a la disposición del conocimiento actual, es decir, al conocimiento estable y relativamente estático que promueve el currículo; y al conocimiento práctico que sobreviene con la experiencia. Un interés que no conlleve a la intención de realizar automáticamente lo que el sistema educativo determina (Ávalos. 2006) sino a auto-organizar los contenidos para la enseñanza a partir de la diversidad de los estudiantes, la modificación del accionar y una autoevaluación adecuada tanto como específica.

De acuerdo con Renato Opertti (2007) “En lugar de adquirir o importar modelos, debemos abocarnos a la tarea de encontrar el delicado equilibrio que debe existir entre las necesidades de la sociedad global y las necesidades percibidas a nivel local”. Para este miembro de la oficina internacional de educación, existe un riesgo muy alto de incorporar contenidos formativos descontextualizados que sean insensibles ante la situación global o ante la realidad regional (nacional). De este modo se hace necesario que los profesores entiendan el currículo como una resultante interpretativa y operativa que nace de la comunidad educativa y no como fórmula general.

El profesor presencia en dichos términos una situación histórica y nunca antes vista frente al conocimiento; de modo que transforma el tipo de enseñanza en relación a épocas anteriores: así también cambia la noción de aprendizaje y proporciona una escena de sí mismo como aprendiz (investigador) permanente tanto al interior de su disciplina como fuera de ella. La vida del educador que tiene lugar en un escenario social, es mediatizada por la postura que tiende a tomar frente a los saberes disponibles en movimiento y la oferta teórica que se le presenta. Siguiendo a los investigadores en Latinoamérica de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC, 2001) se encuentra que:

En toda la región es posible identificar una fuerte tendencia a saturar los cursos con teorías supuestamente de moda mundial, con múltiples neologismos o tecnicismos que oscurecen el lenguaje y la comprensión del mensaje. En general, los maestros regresan a sus aulas con nuevas categorías pero con las mismas prácticas. Sin embargo, no siempre sucede así. (REDUC, 2001)

Desde el planteamiento de la REDUC las instituciones que preparan a los profesores desde un punto de vista de acreditación profesional, tienden a otorgar mayor importancia a las perspectivas estructuradas en el extranjero, ajustándolas como propuesta formativa local. Si bien algunos de estos modelos como el PNL, Coaching Organizacional, Superaprendizaje, entre otros, provocan un interés investigativo relacionado con lo educativo; también tienden un esquema de adaptación ideológica respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que atraviesa la experiencia formativa de los participantes.

Directa o indirectamente con ello se vende la falsa idea de que los demás países del mundo están descubriendo la clave de la buena educación y por lo tanto el no reproducir sus movimientos metodológicos implica retroceso e involución sistemática (Imberón. 2002); de manera que la intención de permanecer a la vanguardia de los programas extranjeros de formación para mejorar la “calidad de la educación” es un argumento que limita la identidad educadora de los profesores y su capacidad reflexiva. Así se convierte en mal profesor el que se implica sensiblemente en llevar a cabo cambios por fuera de las prescripciones de las superestructuras organizacionales, o denuncia las falencias y corrupción del sistema (y es bueno el que se acomoda a las reformas sin comprometerse con su desarrollo profesional).

En la telaraña informativa que contiene el saber prescrito tanto como el adquirido de manera informal por la experiencia, cada profesor se mueve de una manera particular. En algunos casos, los que desarrollan la capacidad de producir su propio conocimiento más allá de la retórica pedagógica, llegan a ser sumamente valiosos; mientras que, otros

que demuestran mayor eficacia en dominios disciplinares y aptitudes socializadoras como la transmisibilidad, encuentran resistencia en el acto de enseñar.

Francisco Imbernón habla de “tener en cuenta la diversidad profesional del profesorado” que hace referencia al cómo la persona construye progresivamente una representación de sí misma como profesor. Esa singularidad que está sujeta al tipo de formación recibida, permanece arraigada a la idea subjetiva que se forma de sí mismo, en lo concerniente al deber ser y el saber hacer en cada una de las situaciones a las que se ve abocado. Pese a que este argumento es coherente y válido, evidencia una disolución práctica y una concepción abstracta que no tiene mayor oportunidad en la realidad, tomando en cuenta el direccionamiento estratégico mundial dado a la educación como producto social y a la tendencia normalizadora para formar profesores.

La insinuación que nace de esto tiene que ver con el cuidado de subyugar la humanidad bajo las premisas educativas supraestructurales, que condicionan la autonomía al amurallar la emancipación con procesos formativos irreflexivos. En resumen, ante la posibilidad de ser profesor según criterios extrínsecos, donde a menudo la independencia es subsumida por los ideales institucionales, se llega a confundir una formación pertinente con la adherencia al programa de turno que no puede ofrecer otra cosa más que “calidad”. En un comentario cercano sobre las consecuencias de las reformas educativas en procura de calidad administrativa, la socióloga Begoña Zamora (2003) se pronuncia diciendo: “Los docentes pasan pues a ser más ejecutores de las tareas docentes, ahora con el viejo barniz de técnicas y quedan excluidos de la participación más independiente en la política educativa más general”.

Con el propósito fundamental de proponer una formación profesoral desde la reflexión pedagógica, es necesario plantear al cierre del capítulo la siguiente argumentación.

La formación de profesores desde la necesidad de un pensamiento pedagógico mediado por la reflexión de la narrativa parabólica de Jesús.

Después de 20 siglos, las parábolas narradas por Jesús continúan siendo un método de enseñanza exitoso con interesantes propiedades pedagógicas que han tenido significancia de contenido y perdurabilidad en el tiempo (Bravo. 2002). Un método que vale la pena analizar por la vigencia con la que ha sido estudiado por autores contemporáneos (Dodd. 1974; Pérez-Cotapos. 1991; Manigne. 1987; Touttin.1999).

Aspectos tan importantes como las confrontaciones culturales a través del tiempo y los conflictos religiosos que han dado lugar a ciertas distorsiones y reescrituras en las parábolas, no han logrado borrar su presencia en la perspectiva pedagógica, interpretativa, histórica y teológica. Sin embargo, como lo señala Luis Bravo (2002) a pesar de los cambios paulatinos que han dado lugar a cambios:

Las parábolas se están trasmitiendo desde entonces, con las mismas imágenes y personajes con que las conocemos hoy día, lo cual indica que esa transmisión es también resultado de un proceso de conocimiento aprendido y retenido en la memoria colectiva de muchas generaciones. (Bravo, pág. 504).

De algún modo lo que este autor pretende decir es que el tema de las parábolas no es un asunto exclusivamente literario e investigativo que se circunscribe a los importantes aportes eclesiales, hermenéuticos, semióticos o cristológicos que producen nuevos

hallazgos. Una cuestión de fondo tiene que ver con el modo en que una persona las asume y también los académicos, mientras se lleva a feliz legitimación un abordaje práctico y singular de dichos textos.

Puede ser aceptable que la exégesis bíblica despliegue un amplio abanico de recursos y obras de estudio sobre las parábolas, ajustando la interpretación a un estrecho marco metodológico que intelectualiza la experiencia humana; la teorización académica como parte de un trabajo científico, promete analizar bajo un mismo lente de criterios para posibilitar una forma novedosa de entendimiento. Empero, como parte de la responsabilidad de las investigaciones en Ciencias Humanas se hace necesario ampliar la posibilidad de reflexionar a partir de la interpretación abierta, es decir, sin desestimar que el principal beneficiario de las parábolas no es una comunidad erudita en las materias interpretativas, sino hombres y mujeres de distintas edades que realizan lecturas personales igualmente válidas.

Gran parte de las dificultades que se tiene al estudiar las parábolas de manera técnica es que se pierde el raciocinio usual y cotidiano que aparece cuando se estudian de modo introspectivo, lo que de algún modo produce incertidumbre. Ante la confusión respecto al significado último, comúnmente cualquier persona opta por aunar la perspectiva individual a la de algún líder o autor reconocido, que limita en definitiva la posibilidad de aprehender el contenido de manera personal, al definir la forma en que deben ser comprendidas.

¿Cómo es pues que a pesar de los muchos aportes científico-investigativos que se han hecho en este sentido, prevalezca el desmedro de las parábolas en escenarios

educativos y pedagógicos? ¿Qué significado tiene este rechazo y cuál es la importancia de resaltarlo? ¿Qué componentes humanos tienen las parábolas que no están siendo tenidos en cuenta desde la pedagogía?

Con estas preguntas germina una preocupación por la formación de profesores como “momento reflexivo” mediado por las parábolas de Jesús. Aunque desde luego hace pensar también en lo que culturalmente se entiende por parábolas y sus probables beneficios formativos: beneficios que se van perdiendo en la medida en que dichas historias se imponen como modelo pedagógico-teológico, lo cual es importante rever en la medida que atiende a un asunto existencial y por ende educativo. Para esto, en el caso de los profesores, parece importante descubrir qué problemas les plantea la educación, qué les preocupa y qué desafíos encuentran en su proceso vital de formación. Por lo antes dicho, a pesar de los grandes volúmenes de textos religiosos y científicos en torno al tema de las parábolas de Jesús, hay un silencio entre la comunidad profesoral que evidencia un abordaje incipiente, al menos en nuestro medio.

Trabajos como el de Bravo (2002) argumentan que a pesar de las semejanzas con otras narrativas como la fábula y la leyenda, las parábolas son una excelente estrategia de enseñanza oral que permanece en la memoria para ser reproducida de forma tradicional por muchas generaciones. Es en el reconocimiento de esta singularidad en el que se hace hincapié para plantear un recurso de reflexión que medie la experiencia de los profesores en su formación.

Esta obra parte del sentido de la visualidad narrativa que atrae al oyente –lector- de las parábolas y lo cautiva a través de la comparación y metaforización de situaciones

cotidianas, promoviendo la reflexión activa ante la complejidad de la aplicación exacta. Se habla de complejidad por cuanto un gran número de personas que leen las parábolas de Jesús no conocen su trasfondo histórico/contextual ni eclesial.

Amparados por tal idea, en gran parte la investigación se va a centrar en la experiencia de dichas propiedades típicas de ficciones narrativas de las cuales se pueden desprender analogías y multi-significados de acuerdo al contexto social en el que se estudien: una reconstrucción de la experiencia vivida para la reflexión de la educación y la formación de profesores sostenida desde la pedagogía de Jesús (Varo. 1990). Al proponer la incursión de las parábolas en el estudio también habrá espacio para tratar el tema de su singularidad como dispositivo de enseñanza reflexivo; lo que se pretende es ofrecer una herramienta que permita reconocer las tensiones que vivencian los profesores desde sus posturas pedagógicas. Tensiones que tienen lugar en el debate histórico de la crisis educativa y que recaen como lo expresa Varo (p. 1), en los formadores que realizan una tarea análoga a la de Jesús.

Una formación que requiere ser reflexionada

Una cantidad de trabajos en torno a la formación del profesorado vienen identificando la formación en la disciplina tanto desde lo pedagógico, como desde las necesidades que se satisfacen con “otro” en forma colaborativa (Elexpuru, Martínez, Villardón y Yániz.2009; Imbernón 2012). En estos trabajos se muestra cómo en el nivel superior existe una predilección por la profundización disciplinar y una valoración por el reconocimiento laboral, más que por la dimensión pedagógica que usualmente es tomada como irrelevante. Por consiguiente y en mala hora se le está dando validez a la idea de

que el saber en sí mismo asegura el éxito en la enseñanza (Imbernón 2012), lo que permite inferir que gran parte de la educación universitaria permanece anclada a una creencia que discrimina la profesión del profesor o desconfía de ella, lo que impide de muchas maneras entender la formación como actividad reflexiva.

Se ha dicho durante décadas que entre los saberes fundamentales con los que debe contar el profesor se encuentran, los conocimientos profundos de lo que enseña y una actualización científica permanente; los conocimientos relacionados con las formas de aprendizaje y de enseñanza para la aplicación contextual; el saber reflexionar en el propio desempeño y en el aprendizaje de los estudiantes; y el conocimiento ético que posibilita el desarrollo de una responsabilidad humana y social. Sin embargo, parece evidente que apenas se están encontrando los caminos adecuados donde estos temas pueden responder a los desafíos humanos.

Siguiendo a (Korthagen, 2010; Contreras, 2010), otro de los aspectos no menor que se debe considerar en la formación de profesores tiene que ver con la emocionalidad y su respectiva manifestación actitudinal. Estos autores permiten entender que los profesores en su condición de seres humanos están en permanente interacción con otros: estudiantes, pares, administrativos, colaboradores, entre otros. Por lo que en dicho entramado relacional hay lugar para sentimientos que afectan en gran manera el proceso educativo.

La psicología de la educación se ha encargado de ampliar el conocimiento sobre el aprendizaje y sobre cómo se involucran en éste, aspectos cognitivos, metacognitivos y emocionales. Para resumir su campo de acción, se rescata su interés en el ejercicio

introspectivo para reconocer qué sucede en el epicentro de las situaciones educativas y en el quehacer profesoral; de modo que se advierta una fina profundización en la novedad de cómo el profesor se relaciona con los demás –que son otros- y como se comunica con él mismo.

Esta es una discusión que pone a la persona en el centro como sujeto que aprende, inteligente, con capacidad de acción y creatividad, que necesita desligarse de las acciones repetitivas configuradas por la rutina para analizar, ponderar e intervenir. Para Zeichner (1993) el acto de reflexionar en el panorama educativo abarca aspectos difícilmente medibles por su naturaleza ininteligible; él sostiene que entre estas propiedades se encuentran la emocionalidad, pasión y la intuición. Además, en lo que concierne a la elaboración actitudinal reflexiva, propone aspectos tales como apertura intelectual, responsabilidad para considerar las consecuencias de las propias acciones en distintos niveles de organización social y sinceridad. Aspectos estos que por el modo de ver, podrían tener lugar en la universidad tras un acercamiento íntimo con las parábolas. En la figura 3 se presentan los aspectos inconmensurables de la educación propuestos por Kenneth M Zeichner de la Universidad de Wisconsin:

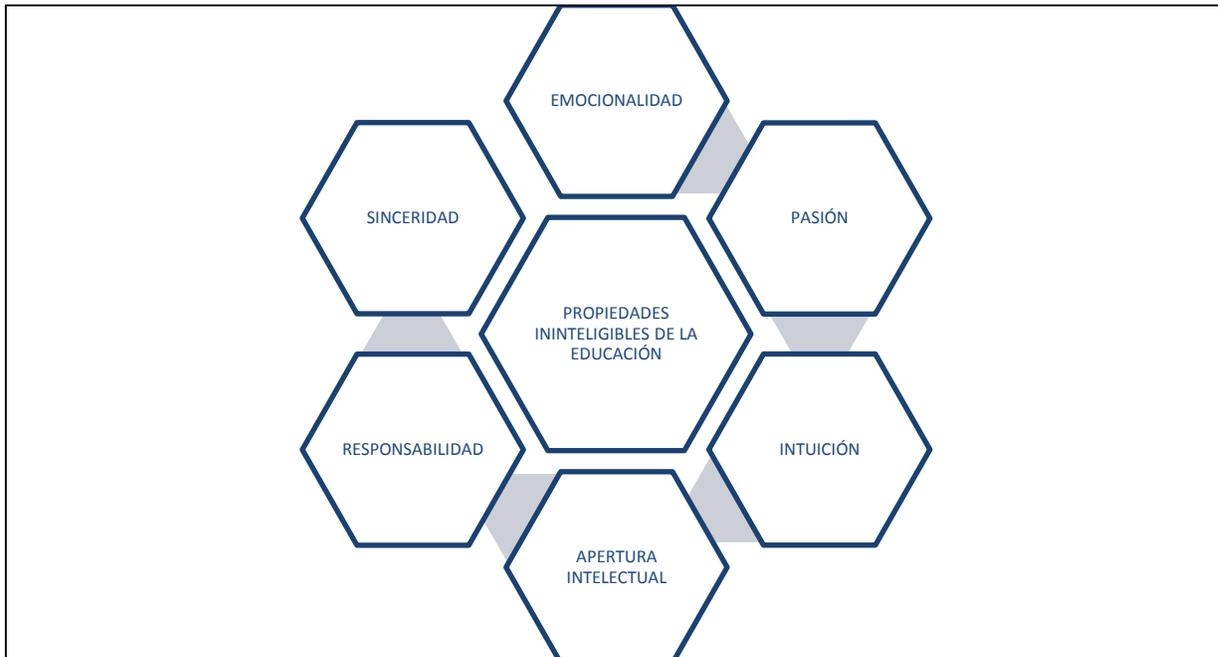


Figura 3. Representación gráfica de las propiedades ininteligibles de la educación propuestas por Zeichner. (Elaborado por el autor).

Las parábolas de Jesús contribuyen en la configuración de una pedagogía de la reflexión

Empleando un lenguaje técnico cognitivo, las parábolas pueden ser consideradas un método de interactividad que facilita la asimilación de la enseñanza a partir de la proposición narrativa simple y el emparejamiento de los ejemplos figurativos con el entendimiento de los receptores. De modo que mientras más cercanos permanecen estos elementos, más evidente es el grado de comprensión. Hablando del impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dicha comprensión deviene de la concordancia entre la culturalidad de la parábola y el significado con el que es percibida por el profesor; en dichos términos la parábola tenderá a desnaturalizarse cada vez que su esencia cultural esté en contravía de la intención con la que se transmite.

Por lo tanto, las parábolas son pilares dentro de la pedagogía de Jesús que se pueden estudiar como una propuesta reflexiva-emancipadora que da lugar a una mediación cognitiva a través de la interacción personal, cuestionamientos y juicios. Luego, los temas que allí se tratan son naturalmente complejos y de difícil discernimiento por lo que son procesados dentro de un mecanismo colectivo de significados, para producir asimilación semántica que asegura la retención de mensajes organizados en forma de lenguaje y que son recordados con facilidad.

De algún modo se sabe qué significa ser “un buen samaritano” o comportarse como “el hijo pródigo”. Estos significados están tan arraigados en la memoria colectiva latinoamericana que comprueban la propiedad de retención cultural en la que han perdurado hasta hoy. La imagen del grano de mostaza o de la oveja perdida configuran un imaginario específico que se evoca de cuando en cuando y fortalece el complejo entramado comunicativo; una de las propiedades más destacables de las parábolas es la tendencia a evocar situaciones y objetos concomitantes al sentido común, ya que facilita una plena identificación con la ficción planteada e incluso invita a una implicancia personal y decidida al respecto.

Reconociendo estas propiedades, el interés por emplear las parábolas en contacto con la pedagogía reflexiva de Jesús; es en primera instancia desafiante. Para algunos críticos podría negarse el valor de lo planteado adjudicando mayor valor a la didáctica tecnológica de estos días, donde a través de imágenes asociadas a ideas, los “consumidores” producen un efecto memorístico de retención y evocación de mensajes particulares que bien son utilizados hoy en distintas organizaciones educativas. Empero, a

pesar de que se hace defensa de la idea de que en la evocación la oralidad es superada por la visualidad, lo que se propone no es realizar el descubrimiento de un instrumento formativo, sino de promover un instrumento pedagógico ya probado en el proceso histórico de aprendizaje de la humanidad. De modo que si es cierto que una propuesta audiovisual favorece la reflexión pedagógica, también lo es, que las parábolas dando cuenta de una pedagogía específica desde la que se sitúa el autor de este trabajo, - que acarrea procesos de imaginación y visualización mental - producen procesos reflexivos de formación de gran interés investigativo.

Atender a las parábolas, es válido para el esquema de investigación así como para el tema de formación de profesores -que es una dependencia de los procesos que tienen que ver con la educación en general- como configuración simbólica; algo más allá de una figura literaria o de una simple narrativa, las cuales son empleadas a menudo para divertir o sustraer una enseñanza o moraleja. Esto resulta de especial interés para los estudios pedagógicos porque remite a lo que Luis Bravo (2002) denomina “narraciones sencillas”:

Su sencillez facilita la memorización de la idea implícita en la imagen, ya que ellas tienen pues un poder evocativo bastante alto. No se necesita ni mucha inteligencia o educación para entenderlas y contarlas. Para ninguna persona es difícil imaginar un sembrador arrojando sus semillas en el potrero o una red llena de peces a orillas de la playa. Incluso son imágenes que pueden confundirse con recuerdos personales. También es fácil percibir lo absurdo que es encender una vela para tapanla debajo de una pantalla o arrojar un collar de perlas a los cerdos. Al recordar al grupo de niñas atolondradas que salieron sin aceite para sus

lámparas en la noche, las imaginamos en la oscuridad, y con bastante preocupación por lo sucedido o cuando imaginamos al hijo pródigo muerto de hambre, empezamos a entender que esas imágenes tienen un significado que es posible ir penetrando progresivamente. Una de sus características es que se caracterizan por presentar unidades temáticas, cuyo contenido implícito puede recordarse e interpretarse en diferentes planos de profundidad y que motivan a inferir significados más generales.

Con esta profundización en la esencialidad de las parábolas se justifica el acto de realizar una exploración a la luz del interés que generan en el mundo de la vida, que es factor determinante en esta obra de conocimiento, en la medida en que contiene una raíz conceptual que le da significado a la narrativa. En este sentido el contenido figurativo o visual que generan, no es más que el caparazón de dicha raíz desde donde se potencian distintas interpretaciones y lecturas. Ahora es posible inferir que pueden existir varios niveles de interpretación en las parábolas, todo depende del acercamiento a su significado más profundo y al modo en que los lectores –participantes- dialogan con este. De cierta forma lo que para algunos puede ser un código de salvación para el alma, para otros puede ser asumido como un criterio de formación profesional. En la figura 4 se esquematiza esta idea:

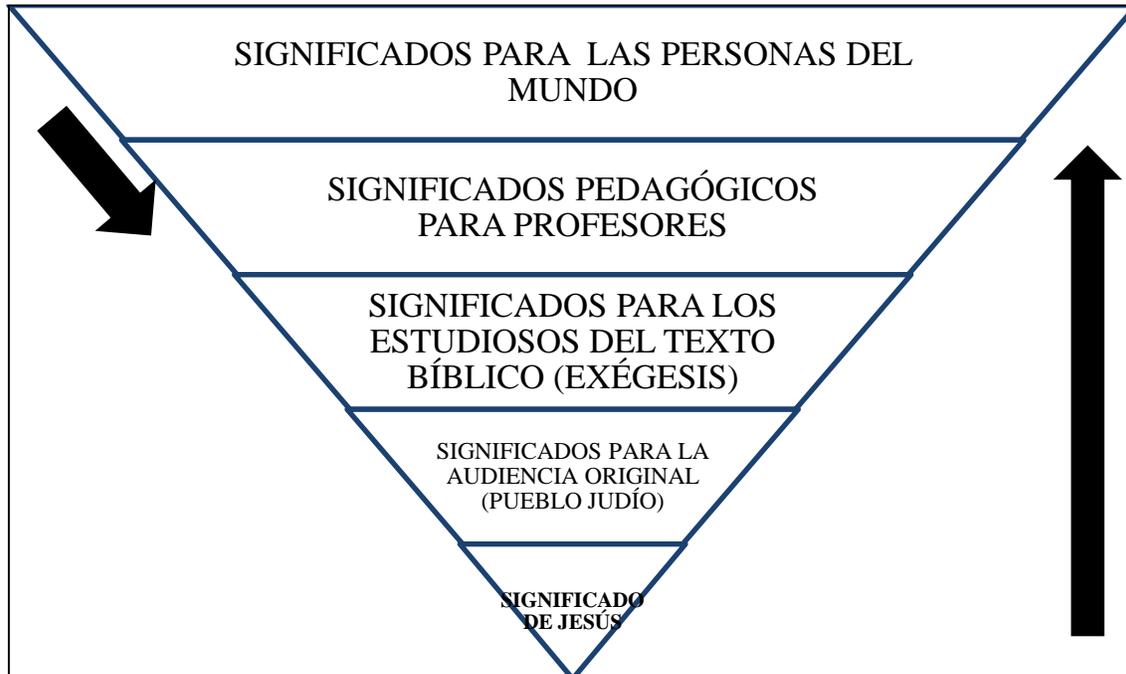


Figura 4. Representación de los niveles de interpretación de las parábolas en pirámide inversa para referir las proporciones de los estudiosos de estos textos en la historia. Así esta obra de conocimiento se centra en las posibilidades interpretativo-comprensivas de los niveles superiores en diálogo permanente con los niveles base. Fuente: Elaborado por el autor.

Las parábolas tienen un contenido dramático que permite la referencia humana con los actores de la historia, no solo esto, sino que generan cierto tipo de movimiento empático hacia los roles representados, logrando así establecer una apertura más allá del ejercicio cognitivo y del que tiene lugar en la esfera emocional. La imaginación como lo diría Dodd (1974) creará la posibilidad de aplicar el significado original a nuevas situaciones, reelaborando los significados a partir de las configuraciones mentales, lo cual es muy usual en las piezas de arte.

Visto de este modo, se pueden encontrar trabajos que tengan una característica o semejanza con las parábolas pero no una construcción exactamente idéntica; por ejemplo, mientras la fábula de Esopo “el águila, el cuervo y el pastor” se agota en la enseñanza germinal del esfuerzo y la dedicación en los aspectos correspondientes de la vida; no así

la parábola, inundando de posibilidades y explicaciones concretas las situaciones domésticas del género humano o por lo menos las de aquellos que tengan acceso a ellas. Seguirá faltando ampliar el discurso en relación a las propiedades configurativas de la parábola como dispositivo pedagógico, de manera que sea factible un nuevo abordaje como recurso para la formación de profesores.

Una oportunidad para investigar la educación

Como indica Luis Bravo (2002), “la perspectiva de la fe no impide tomar conciencia de la enseñanza de las parábolas, que observada desde un punto de vista pedagógico, ha tenido un éxito incuestionable”. Esto es importante para la educación por cuanto las parábolas no solamente pueden ser un material conveniente para los cursos de religión o de corte ético (formación en valores, democracia, cátedra para la paz, entre otros), sino porque han sido diseñadas para cumplir una función elemental según la pedagogía: la reflexión; es precisamente el reto de hallarle sentido práctico a las parábolas el principio de su complejidad, puesto que en ellas permanece latente la capacidad de hacer del lector un constructor de la enseñanza.

Para ello, en el caso de los profesores universitarios, posiblemente resulte de interés encontrar nuevos recursos para desarrollar su pensamiento crítico, su lectura personal de la educación y su forma de analizar el ejercicio educativo. En parte, lo que esta obra de conocimiento propone es enfocar la pedagogía de la reflexión como acto de formación, esto es, como una oportunidad para legitimar la experiencia vivida desde un lugar que permanece a la sombra del trasegar académico.

Luis Bravo en la Universidad Católica de Chile ha recalcado sobre la relevancia del compromiso personal en la comprensión de la narrativa parabólica. Dice él que como género de enseñanza, implica la aproximación a una metodología pedagógica con recursos particulares que actualmente vienen siendo estudiados y planteados por la Psicología Cognitiva. Para Bravo, las principales propiedades de este recurso son las de asimilación y retransmisión en la memoria colectiva; lo que implica hacer énfasis en el aprendizaje no explicitado o como el gran Psicólogo Carl Rogers lo diría: “No Directivo”. Si se entiende bien, esta propuesta mantiene una idea central que no asume la educación como producto social sino como horizonte y sistema abierto, que es vital y formativo, haciendo posible el acto imaginable, el de representación mental y de acción para el aprendizaje. Desde aquí nace una oportunidad para el estudio de las parábolas de Jesús.

Capítulo 3

Marco teórico

Las parábolas de Jesús son el eterno modelo de enseñanza: usar la imagen, ser sencilla y dar bajo apariencia simple, el pensamiento más hondo.

Gabriela Mistral.

Desarrollo profesional y formación: precisiones conceptuales

Al comenzar este capítulo se pretende establecer el significado de desarrollo profesional así como el de formación para establecer criterios teóricos que argumenten la pertinencia de la reflexión pedagógica. Posteriormente se discutirá sobre los conceptos asociados a la identidad del profesor y algunas de sus representaciones en la contemporaneidad para introducir el tema de su formación en nivel institucional superior. Se intentará pensar en una posible respuesta a la pregunta ¿Cómo se integra a dicho proceso la reflexión pedagógica teniendo en cuenta algunas necesidades de la educación en Colombia? Por último, se hará un acercamiento a los recursos pedagógicos entre los que se encuentra la producción narrativa como metodología para la formación de profesores.

Profesionalización y formación: exigencias reflexivas para profesores

Usualmente tanto el desarrollo profesional como la formación de profesores son usados indistintamente y aún más, como sinónimos; pero es preciso darle cuerpo a la distinción que hay entre ambos términos para ofrecer apertura a un tema de mucho interés para esta obra de conocimiento.

El desarrollo profesional puede entenderse como todo esfuerzo intencional tendiente a mejorar en lo teórico-práctico, el sistema de creencias y el dominio de

conocimientos de profesores, con la intención de asegurar el estatus de profesión (Imberón & Canto. 2013. P.5). Visto como categoría, el desarrollo profesional se convierte en un campo amplio y estratificado en el que participan tanto el desempeño profesoral como los procesos investigativos y de gestión; en él intervienen aspectos tan medulares para la educación como lo son la motivación salarial, el clima organizacional, competitividad y demanda, legislación, posibilidad de participación, orden administrativo institucional, y tanto la formación inicial como la permanente.

Por cierto, cada uno de los anteriores aspectos se encuentra directa o indirectamente inmiscuido en el progreso del profesor y en su desempeño. Así, en el desarrollo profesional se tiene un gran paraguas multifactorial del que penden grandes referentes temáticos y cuyo despliegue no se restringe únicamente a procesos de “capacitación”. Se dijo antes que se trataba de un campo estratificado puesto que implica una construcción a partir de lo disciplinar, político, pedagógico, organizacional, académico y laboral que supera por mucho cualquiera de sus componentes, entre ellos: el de Formación.

La etimología de la palabra “profesional” significa lo que es relativo a la acción y al efecto de ejercer un oficio, lo que inspira a entender la enseñanza entre otras cosas como una actividad laboral en la que se puede hacer carrera, pero también como un ejercicio habitual que requiere de dominio de conocimientos de parte del profesor. La interpretación literal de las raíces latinas haría ver al profesional como la persona que ejecuta la acción de ir hacia adelante para confesar.

Bajo esta óptica, despierta un interés por la profesionalización del oficio de educar como parte de una transformación en distintas escalas de la organización social que alcance la independencia en la actividad educativa sin supeditarse a los programas, textos, espacios y cronogramas escolares. Es necesario aclarar que la expresión “supeditar” se refiere a la pérdida de autonomía por parte de los actores de la enseñanza los cuales suelen manifestar interés por los procesos formativos tanto como por el dominio conceptual que transmiten.

Por lo tanto, el tipo de profesional del que se está hablando es aquel amparado por objetivos claros y un código ético preciso que cuenta con disposiciones para desempeñar un rol creativo y a la vez prescriptivo para saber hacerle frente a los problemas y desafíos que se le presentan (Perrenoud. 2004). La responsabilidad del profesor junto a la característica de autonomía, se convierte en un criterio de identidad para evaluar de cierta manera hasta donde se hace cargo de sus decisiones y de los procesos de formación en los que interviene.

Tras esta definición, es necesario continuar proponiendo un entendimiento del concepto de formación como componente de la carrera profesional del profesor, el cual hace posible alcanzar idoneidad en el ejercicio de la enseñanza. Las raíces latinas de la palabra formar (de dar forma, figura o imagen) la presentan como acto; un curso activo en el que es posible mejorar el conocimiento y también el desempeño, en donde la configuración individual puede transformarse. Este problema del oficio de formar ya ha sido abordado por el gran profesor Philippe Meireau (Zambrano 2006) cuando da a entender que es la preocupación de sí y la preocupación por el otro como ocasión de la

pedagogía, como se indigna ante la incongruencia educativa y la negación del hombre expresada en toda forma de opresión.

Necesaria es también la lectura del mencionado autor cuando medita en el ser humano que se forma entre otras cosas mediante el proceso educativo donde los aprendizajes son reflexionados, se indaga y se investiga el mundo o sus fenómenos y se lleva a cabo una actuación con poder para afectar y transformar el contexto. Los dispositivos de la enseñanza desde aquí muestran profesores flexibles que aprenden y asumen la responsabilidad de enseñar pero en una relación equitativa y sensiblemente regulada con los estudiantes, en cuyo seno se cimienta la resolución de problemas. Una formación adecuada termina por reafirmarse en la experiencia que se comunica, en el sentido que se otorga a las conductas y en la representación positiva que se adquiere hacia los otros.

En este trabajo, al referirse a dispositivos pedagógicos se hace alusión a la red que se puede establecer –siguiendo a Foucault (1977)- entre los discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, legislación, decisiones administrativas, aportes científico/investigativos, proposiciones filosóficas, religiosas, morales y filantrópicas en torno a la educación desde lo que se dice y se hace.

Según la definición propuesta por la investigadora mexicana Edith Chehaybar y Kury (2003), la formación de profesores posee una condición procesual permanente, integrada, compleja y multidimensional en la que tiene lugar la convergencia disciplinar de aspectos tales como “teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos” (Arenas y Fernandez. 2009) que tienen

como propósito la profesionalización. De acuerdo a lo anterior, la Pedagogía por su parte como “ciencia práctica” proyecta una idea de formación para profesores estrechamente ligada a la capacidad reflexiva, la cual valora el proceso relacional en contextos educativos, promueve una activación crítica del pensamiento y fortalece el “hacer” tras la toma de decisiones coherentes. A menudo, esta capacidad es poco utilizada en la práctica pues tiende a ser simplificada como forma de pensamiento, restándosele importancia a su alcance cognitivo, social, espiritual y emocional.

Dos tipologías distintas de formación: inicial y continua

La formación inicial se entiende como un plan procesual que atiende a la construcción compleja del profesor teniendo en cuenta principalmente su condición como persona, la comprensión teórica y su relación con la práctica; con la intención de hacer viable el ejercicio de la enseñanza y llevar a cabo las funciones inherentes a la labor educativa en sus distintos niveles de organización. Tal vez, la mayor crítica que recibe este tipo de formación, es la que concierne a los aspectos prácticos de la enseñanza, que tienen mucho que ver con habilidades comunicativas y didácticas.

Teniendo en cuenta que hacen parte de este tipo de formación tanto las especializaciones en pedagogía y didáctica como las licenciaturas, diplomados y maestrías en educación, como otros cursos y foros de carácter formal y no formal que tienen por cometido el acondicionamiento profesional; es necesario resaltar su importancia en la aprehensión de un conocimiento práctico sobre el sistema educativo, la movilización de conocimientos interdisciplinarios y transdisciplinarios, y la intervención reflexiva en contextos escolares.

Complementario a la formación inicial, se encuentra la formación permanente del profesor que tiene como principal atributo la continuidad, y en este sentido puede ser tomada como la superación de aquellas acciones oficiales de formación a lo largo de la trayectoria académica, que se orienta a los profesores de distintas áreas y disciplinas desde una perspectiva colectiva. De igual manera, se entiende desde la complejidad, como un sistema que permite desarrollar el oficio profesoral a través de modelos que proporcionan una educación enriquecida y aprendizajes permanentes.

Algunos de los procesos que hacen parte de este tipo de formación podrían ser: los programas de profesionalización de profesores que promueven el desarrollo de disposiciones esenciales o la adecuación de acciones para articular el currículo con las tecnologías informáticas o con la investigación, el arte etc. Así como las iniciativas interinstitucionales de cuerpos académicos que tienen por razón de ser la investigación o la innovación.

Si bien no es intención del autor mencionar conceptos organizacionales vinculados a la productividad y el paradigma desarrollista tales como el de competencia o habilidades de calidad; se opta más bien por emplear los conceptos de atributos, cualidades y disposiciones para mantener una coherencia discursiva desde una perspectiva humanizada en relación al quehacer del profesor.

La posibilidad de formar para la reflexión

La universidad parece ser el lugar ideal en el mundo para experimentar una formación reflexiva, empero, hay evidencia de que lo teórico en sí mismo y lo metodológico por su parte, no aseguran necesariamente esa posibilidad. Es necesario por

lo tanto la evolución de la universidad y “universalización” de la formación de profesores además de una profesionalización que ayude a preparar a los estudiantes en el marco de la complejidad mediante el ejercicio pedagógico dignificante (Perrenoud. 2004).

Esto da pie para decir que la acreditación, los diplomas, las certificaciones y los niveles de escalafón no aseguran idoneidad profesional de modo preciso, puesto que existe una brecha entre las temáticas estudiadas y la puesta en práctica de las mismas durante el ejercicio educativo. Desde luego, no quiere decir esto que sea poco importante el esfuerzo universitario y del ministerio de educación nacional MEN para fortalecer los conocimientos y las capacidades pedagógicas de los profesores; todo lo contrario, es de vital importancia porque establece un punto estratégico de insumos para la enseñanza.

En este orden de ideas el proceso formativo en la educación superior no precisa establecer su fundamento en cuerpos teóricos deterministas o en modelos de praxis arraigados en los aportes de distintas disciplinas; antes bien, podría ser muy útil sin dejar aquello, escudriñar en el inmenso arsenal de la experiencia (vivencias), promover las conexiones permanentes entre lo prescrito y la praxis en sentido de mejorar la idea profesional, y con base en ello posibilitar una movilización hacia un ejercicio reflexivo.

Etimológicamente la palabra Reflexión que viene del latín (*reflectus*) da espacio a una imagen metafórica explicada por la física en la que los rayos de luz que llegan a un cuerpo, retornan nuevamente con un ángulo igual de incidencia. Por lo tanto, se emplea en esta discusión para los pensamientos relacionados con la práctica educativa que interactúan en la mente antes, durante y después, generando gran cantidad de actividad

cerebral que se manifiesta en planeación, introspección, cálculo, abstracción y demás procesos de pensamiento.

Pasando de una concepción general que señala la reflexión como antecedente del acto, aquí se retoma como dispositivo sobre la acción, donde se estudia de manera crítica la propia acción como si fuera objeto de estudio. Desde esta perspectiva, la reflexión permite explicar procesos, otorgar sentidos a las acciones, comprenderlas, articularlas, aprehenderlas. Más que el estudiar desde la memoria (Perrenoud. 2004), reflexionar es una facultad que permite sintetizar los fenómenos complejos, relacionar teorías y modelos o experiencias que de una u otra manera intervienen o se pueden considerar como comparativos de lo estudiado.

Características nucleares del profesor reflexivo

La reflexión del profesor como se viene afirmando, pasa de ser un acto para volverse un estado natural, una condición que permanece ante la presencia o ausencia de situaciones problemáticas; hace pues parte de la identidad profesional de quien enseña, y puede ser percibida desde marcos conceptuales y metodológicos que se desprenden de distintas áreas del conocimiento. Es una acción que puede ser colectiva y que evidencia una búsqueda constante de aprendizajes actualizados independientemente de cuántos años de experiencia se tenga. En este sentido, el profesor repasa permanentemente todo lo que tiene que ver con su ejercicio, desde los propósitos hasta sus dominios teóricos.

Lo anterior da lugar a un constante crecimiento, pues la enseñanza hace parte de una profesión inacabada, por lo que el profesor tiene la oportunidad de ser el autor de su propio desempeño, nuevamente, de manera individual o en equipo. Lo anterior supone

aprender de los inconvenientes enfrentados en contexto, cuestionarse permanentemente y realizar proyecciones que aclaren horizontes de intervención. La reflexividad del profesor necesita ser una tarea permanente, porque como lo sugiere el doctor en sociología Philippe Perrenoud (2004) se entiende como parte de una actitud y de los rasgos que definen la relación de la persona-profesor con su profesión.

La identidad del profesor que se desarrolla desde las premisas anteriores, no genera una visión de la reflexión como parte del todo, sino como factor central para la enseñanza. Desde luego que aquí la reflexión no es tomada como algo innato, por lo menos a partir del momento en que se habla de conocimientos esenciales y saberes específicos que solo puede comprender un profesor. Esta clase de reflexión es más bien adquirida y es punto crucial para hacer que el profesor se profesionalice desde los planes de formación inicial y continua.

Algunas consideraciones que se refieren sobre el proceso de formación de un profesor, pasan por la interconexión con lo que el citado Perrenoud (2004) llama tiempos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis. Siendo que en ambos, el profesor puede aprender a reflexionar pedagógicamente. A menudo la realidad institucional demuestra que es posible caer en la estrechez curricular donde prevalece la transmisión de información y metodológica, alejando a los futuros profesores de: los procesos de indagación direccionados a la humanidad de las personas con las que interactúa, de la búsqueda de opciones para resolver problemas y del aprendizaje personal en el hábitus de la enseñanza.

Se requiere de esta manera de una conciencia profesoral que parta de la premisa de que la formación inicial es tan solo el principio de la formación, de ahí su denominación; si bien es normal que con la experiencia se desarrollen habilidades y destrezas, también lo es, que es necesario realizar un énfasis sobre los aprendizajes obtenidos en la formación continua y en los ya mencionados procesos personales de apropiación del conocimiento en el mundo de la vida. Lo anterior muestra una tendencia de responsabilidad desde lo personal, en lo social y en lo concerniente al saber colectivo que forma una postura que estrecha la brecha entre el pensamiento y la práctica a través de la autoevaluación y el reconocimiento propio en contextos en los que tiene lugar la experiencia.

El profesor en la educación no asegura el desarrollo de una práctica reflexiva o una enseñanza reflexionada por el solo hecho de participar en programas de formación continua, ya que también estos pueden privilegiar la actualización en conocimientos más que en el desarrollo de esquemas reflexivos. En circunstancias últimas a lo que se apunta no es al conocimiento de la reflexión en un estado inicial o superficial, sino a una reflexión que estructure la práctica del profesor en la educación (Imbert. 2000) desde la permanente observación y el acto de cuidado que supone el enseñar como analogía del procedimiento clínico. La reflexión de los aprendizajes requiere ser tan vital para un profesor como para el futuro médico que tendrá en sus manos la vida del paciente.

El profesor bajo el lente del estudio

Intencionalmente se ha empleado el apelativo de profesor y no el de docente o el de maestro, para designar un modo de facultarle a través de procesos formativos al

profesional de la enseñanza, que se encuentra capacitado para transmitir conocimiento científico y que puede investigar para aportar en la construcción del conocimiento. Es pues el profesor el que mantiene una tendencia actualizante respecto a las informaciones recientes, y se encarga de distinguir entre conocimiento fiable del no fiable.

Para los propósitos planteados, es de resaltar que el concepto de profesor representa un estatus amplísimo que es difícilmente definible como lo expresa el profesor Antonio Nóvoa (2009) en su ensayo, al mencionar que un “buen profesor” es una idea que exige una cantidad de apelativos característicos para posibilitar una definición. Alguien podría decir que un buen profesor es competente, cordial, amoroso, asertivo, empático, dedicado, experto, crítico, entre muchos otros atributos que se convierten en extensos y poco ilustrativos si se tratan de vislumbrar en conjunto, por la extensión de contenido que suponen. El citado profesor portugués sugiere algunas disposiciones que ayudan a sintetizar de manera característica la función de los profesores en esta época.

No es de extrañar que la palabra disposición lleve a hacer hincapié en la teoría sociológica de Pierre Bourdieu y refiera a aquellas inclinaciones que son esenciales en la humanidad para posicionarse de una manera relativamente estable en diferentes campos; por la versatilidad que presenta el concepto de disposición, se hace posible conectar distintas características tanto personales como profesionales que configuran la identidad del profesor de la que se ha venido hablando.

Este pensamiento no escapa a los términos convenidos culturalmente a cerca de lo que significa ser un buen profesor -o lo que otros autores contemporáneos denominan características del profesor ideal-; pero tampoco pretende evitar las implicaciones

personales que supone serlo. Lo primero que se debe reiterar es que el profesor debe contar antes que nada con los dominios de conocimiento si espera hacer bien su labor, de otra manera no importaría cuantos otros atributos posea; si no domina el área del saber a la que se dedica no puede ser considerado un profesor idóneo. Novoa (2009) nombra las disposiciones esenciales de formación para profesores de la siguiente manera: El Conocimiento, Cultura Profesional, Tacto Pedagógico, Trabajo en Equipo y Compromiso Social.

Conocimiento de lo que se enseña: Una educación que no se piense para el aprendizaje, es una educación que ha perdido el rumbo. Se entiende que es necesario defender una mixtura entre el saber científico con la metódica de la enseñanza, en donde se realiza un apuntalamiento de la práctica del profesor desde lo teórico y lo pedagógico. El profesor puede ser un administrador de la información en la medida en que estudia sistemáticamente casos concretos con aspiraciones de solución a través de la conceptualización. También puede reflexionar en el devenir histórico de lo que enseña y de lo que hace, siguiendo las huellas de los componentes que estructuran su desempeño y saber.

No solo eso, el conocimiento requiere ser reelaborado en educación para que no se convierta en modelo estricto de secuencias pedagógicas teorizadas; el profesor podrá hacer un esfuerzo para transformar intencionalmente aquello que conoce y aquello en lo que interviene de acuerdo a los propios retos a los que se enfrenta; en las palabras de Novoa (2009) este criterio recibe el nombre de “transformación deliberativa”. Por último, el conocimiento debe poder ser la base para la innovación, pues de él pueden

desprenderse nuevas maneras de hacer las cosas y en este caso, los procesos de formación tienen la facultad para sugerir cambios en diferentes niveles de organización.

De acuerdo con lo expuesto, la parábola es un género narrativo que aporta conocimiento contextual (histórico) con base en la interpretación subjetiva, permitiendo que se dé una apropiación de contenidos a diferentes niveles, dependiendo de cuán lejos o cuán cerca se esté de su significado más profundo. En su carácter didáctico dejan dudas respecto a su aplicación precisa ocasionando que los procesos mentales permanezcan activos alrededor de la cuestión que plantean.

Por lo tanto, uno de los dominios principales que proveen las parábolas tiene que ver con la presentación de un problema que facilita la búsqueda de conocimientos, no con la pretensión de resolverlo, sino con el de comprenderlo en su complejidad (Reina Valera. 1960). En todos los casos las parábolas parecen estar conformadas por una enseñanza fundamental a la que se hace un énfasis final, no obstante, se trata de una enseñanza que sale de los escuchas (lectores), permitiendo así multiplicar la cantidad de aplicaciones posibles que se pueden extraer de ellas; por esto, es necesario mencionar que el atributo de co-construcción de sentido se vuelve un indicador de reflexión aprovechable en educación para la construcción de saber pedagógico.

La integración profesional: Novoa habla de “cultura profesional” para referirse a los procesos de aprendizaje colaborativo en el que se benefician los principiantes de los más expertos. Aquí se vuelve importante el diálogo, el registro de experiencias, los encuentros de reflexión y las prácticas evaluativas; en parte estas realizaciones permiten

forjar una formación desde la profesión misma del profesor. Y es que, ¿quién puede enseñar mejor a ser profesor sino aquel que lleva a cabo este oficio?

Ha pasado a manos de otros especialistas en pedagogía, economía y ciencias sociales y humanas el proceso formativo, y por lo tanto es apremiante el destacar la labor que los profesores con experiencia pueden realizar en este sentido (Birmingham. 2004). La investigación en educación, con todos sus aspectos positivos podrá ser más beneficiosa para el propio sistema en la medida en que parta de los actores de la educación y entre estos, los profesores ocupan un lugar de mucho reconocimiento; pues son ellos los que alcanzan a realizar transformaciones evidentes que sobrepasen lo teórico.

¿Qué pasa cuando un colectivo de profesores en el mundo de la vida, deciden escudriñar los pilares didácticos de un maestro de la historia? Exponerse a tal situación es establecer un diálogo con el autor de las parábolas; con un ser real que justifica su figura histórica más allá de la obra que legó al mundo. Esto da pie para identificar posturas interpretativas desde la raíz de las construcciones pedagógicas de Jesús, las cuales contienen una impronta dispuesta en forma de enseñanza. En un acercamiento con la vida cotidiana de la época de Jesús, la simbólica de sus narrativas permite integrar profesionalmente puntos de vista contemporáneos, en la medida en que pueden ser instrumentalizadas reflexivamente por parte de los actores mismos de la educación. Por eso al poder contestar a la pregunta antes propuesta, se podrá cumplir con el propósito de la investigación.

La sensibilidad personal: o lo que también puede ser denominado el tacto pedagógico que comprende la habilidad del profesor para relacionarse de manera positiva con los estudiantes a través de una comunicación fluida, asertiva y enriquecedora. Un tipo de relación que genera respeto y ganas de aprender o trabajar académicamente; un carisma para elevar a aquellos a los que se enseña de modo que se proyecte una profunda comprensión de las dimensiones personales del profesor.

En páginas anteriores se mencionó que no es prudente distanciar al profesor de la persona puesto que un hombre o una mujer se prepara para ser mejor profesional en la medida en que se autoconstruye partiendo de la reflexión y el estudio introspectivo (Novoa 2009). Hoy por hoy la transitoriedad de las identidades de aquellos a los que se enseña, supone mayor capacidad para responder exitosamente a través de la interacción y de las relaciones sensibles; hay problemas en la escuela que no se resuelven con el conocimiento disciplinar, sino con atributos interpersonales que fortalecen una visión humanizada de la educación.

Como parte de un desarrollo personal en el profesorado, puede ser necesario estimular las narrativas personales de vivencias desde el punto de vista de la autoformación, lo que permitiría capturar el sentido del ejercicio de la enseñanza. Esto es un modo de evolución de la consciencia del profesor, por cuanto parte de procesos personales para producir formas reflexivas desde un registro experiencial y práctico rico en conocimiento.

Las parábolas en esta parte presentan diferentes símbolos como tesoros, aves, hijos, ovejas, y árboles, a modo de expresiones de sentimientos y de esquemas mentales

alusivos al amor, la misericordia, la igualdad, la comprensión, la fe, la esperanza, entre otros. Esta es pues una gran virtud que permite a los lectores ver reflejadas algunas ideas y sentimientos que se van gestando en el pensamiento a medida que transcurre la aproximación a la narrativa (De la Torre. 1991). Las asonancias y disonancias con el esquema mental del maestro (Jesús), son una oportunidad para percibir las visiones de los profesores sobre el mundo de la vida de la educación desde la interpretación pedagógica.

El trabajo colectivo: La intervención conjunta es una dimensión muy importante dentro de lo que significa ser un buen profesor, puesto que tiene que ver con aspectos colaborativos y de esfuerzo grupal en pro de proyectos educativos. En las instituciones se forman comunidades, equipos de trabajo y movimientos pedagógicos que contribuyen en el avance hacia lo que está más allá de la organización. De este modo los proyectos educativos cobran importancia como matrices de producción y estructuración de trabajos dentro de una cultura profesional.

En un sentido práctico, el que un cuerpo de profesores trabaje colectivamente quiere decir que procuran que su experiencia de equipo sea canalizada en conocimiento común; y que los proyectos en la institución a la que pertenecen tiendan a fortalecer sus propios procesos formativos. Todavía más, el que procuran concertar constructivamente una ética profesional es lo que les permite dar respuesta a los incidentes muchas veces fortuitos que se presentan en contextos educativos, donde entran en conflicto las diferencias y los valores. Los grupos de profesores con una organización real, pueden realizar profundas reestructuraciones respecto a la formación, investigación y apropiación

del cambio en las prácticas a través de un diálogo argumentado que también puede ser denominado un diálogo abierto y profesional.

Como se verá más adelante, las parábolas son construcciones narrativas que se presentan como un desafío permanente de nuevos significados, y en ese sentido son útiles para la discusión, el debate, la disertación, el diálogo y el estudio en equipo. Con ellas y a partir de ellas es posible realizar todo un trabajo colectivo sin aspirar a alcanzar su fin último, puesto que en su carácter universalista parece que no solo fueron diseñadas para los escuchas del pueblo judío, sino para personas de otras épocas y culturas. Probablemente esto tiene que ver un poco con la orientalización de occidente y con otros fenómenos mundiales que han acortado las distancias y facilitado el contacto intercultural como la globalización y la planetarización.

Como narrativas orales de un maestro “comunitario”, las parábolas constituyen un arte susceptible de ser abordado en la medida en que caben en la siguiente definición realizada por (Garzón 2008):

La narración es el arte de este narrador oral escénico que puede contar un mito, una leyenda, una anécdota, un relato, un cuento, una novela, entre más, porque puede hacerlos suyos con el niño, con el joven, con el adulto, cada uno como tal, o con todos a la vez en cualquier espacio posible, para reinventarlos como maravilla creadora.

La participación social: Las interacciones educativas acostumbradamente endogámicas presentan ciertas falencias en su comunicación con el exterior, esto es observable en la ausencia de los profesores en muchos debates públicos donde la política parece estar enemistada con los profesionales de la enseñanza, y además, en las ausencias

de los procesos educativos en sistemas sociales. El tema de la responsabilidad social de los sistemas educativos cobra interés en el modo en que permite exponer tanto a profesores como a las universidades en la esfera pública de la que hablara Habermas (1989).

La Universidad por su parte puede asirse a su razón de ser en los procesos formativos mayormente de jóvenes y adultos, para adquirir una credibilidad frente a la sociedad que se ha ido perdiendo en la manera en que también ha ido reemplazando su propósito, al convertirse en un lugar recreativo, en un sistema de consolidación ideológica, en una escuela de valores inflexibles o en una plataforma de acreditación nacional. El rescate de la enseñanza entonces se vuelve importante, una enseñanza que permita materializar los aprendizajes en la ciudad y que permita escuchar las voces de los actores de la educación hacia afuera (Novoa 2009) a través del rol social que cumplen profesores y estudiantes principalmente.

En este trabajo de corte investigativo, se acude a la aplicación de instrumentos desde una perspectiva interinstitucional que apele a la magnificación de la voz del profesor desde sus propias conjeturas; para ello no se desestima el acuerdo ni el desacuerdo respecto al dispositivo problemático empleado (las parábolas de Jesús), pues parte del interés que recae en poder pensar en lo que los profesores tienen que decir desde sus interpretaciones libres y pedagógicas.

La interinstitucionalidad se muestra como una posibilidad de participación activa, con miras al prestigio de la profesión, de tal manera que lo que emerja de los profesores, pueda tener valor para distintas disciplinas (teología, filosofía, antropología, psicología,

historia, lingüística, derecho etc.), para comunidades no científicas y aún para personas que presenten algún interés en temas religiosos cristianos tan marcados en occidente. Visto así, este es un tema que apoyado en la multidisciplinariedad, puede generar interés en distintos niveles de organización social como saber propuesto desde la educación.

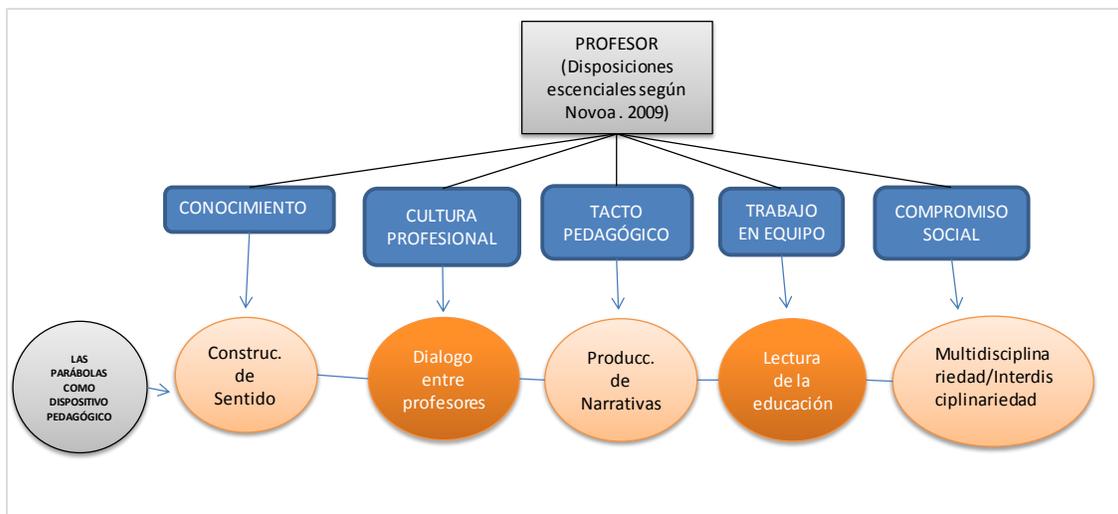


Figura 5. Representación de la relación dialógica propuesta entre las disposiciones esenciales del profesor según Novoa (2009) y las parábolas de Jesús como dispositivo de reflexión pedagógico Fuente: Elaborado por el autor.

La formación de profesores en educación superior

La formación es un concepto cercanamente relacionado con el aprendizaje no solo en contextos educativos sino en otros espacios cotidianos que conforman el mundo de la vida. Es aquello que permite la unicidad de la persona, forjar una construcción identitaria, incorporar un proyecto en el tiempo y enriquecerse mediante experiencias significativas. Teniendo en cuenta que la anterior no es una definición satisfactoria de un concepto tan amplio, sí permite comprender la formación como un asunto que supera la transmisibilidad del saber, ya que hace posible procesos de creación, activación,

comunicación, adaptación, comprensión y de transformación. Siguiendo al profesor

Henry Portela Guarin:

la formación deber ser proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo... pero sobre todo, desde la posibilidad de reconocer problemas y pretender solucionarlos con alternativas de comprensión y generación de otras ideas; significa pensar la formación a partir de la capacidad de ensoñación, de abrir las compuertas a los lenguajes inmersos en los largos silencios y en los temores para traducirlos en sonidos, osadías e intencionalidades. (Guarin , 2007).

En estos términos la formación es entendida como una disposición esencial humana que liga con el sentido existencial y el reconocimiento del propósito de la vida a partir del contexto y su transformación (Orrego. 2007). Por lo tanto, la construcción del sujeto hace parte del significado de la formación, pero también lo es la participación social y la interacción con lo que es llamado en esta obra -siguiendo la tradición fenomenológica-: el mundo de la vida. Este mundo de la vida o esfera cotidiana que encierra la espontaneidad de las acciones sin un matiz calculador/científico, es de gran importancia para este trabajo por cuanto resulta ser un espacio en un momento determinado en el que se asume la realidad sin interferencias racionalistas.

Para el profesor universitario y de nivel superior, reflexionar sobre los eventos sociales inmediatos y mediatos, sobre su rol ético, político y su responsabilidad pública con miras a la transformación personal y comunitaria (Contreras. 1997) es una prioridad

en el sentido en que va más allá del rol formativo/didáctico del aula y acentúa el componente ideológico del ejercicio educativo, para propulsar un pensamiento crítico capaz de generar cambio y/o impacto social.

Tras la amplitud que supone el concepto “formar” como universal paralelo al devenir histórico de la humanidad, en el que las generaciones se apropian y transforman de la riqueza cultural que procede de sus antecesores; es propio distinguirlo del término educación como ese proceso de institucionalización que posee variables espaciales, temporales y socio-culturales determinadas.

Al hablar de “dar forma” es indispensable tomar en cuenta criterios humanizadores o integradores que trascienden la esfera académica para abarcar otros aspectos de la vida en ámbitos familiares, laborales, comunitarios, religiosos, deportivos, entre otros. Si bien algunos expertos podrían preferir no hacer uso del vocablo formación con frecuencia, por su amplia oferta semántica que hace difícil plantear un criterio temático y definitorio; las referencias filosóficas permiten descubrir que la palabra forma hace alusión a “configuración” “imagen” o “hermosura” (Merani. 1983), en otras palabras, en relación estrecha con la apariencia de algo.

Sin embargo, ya desde la filosofía Aristotélica el término se conceptualizó como principio unificador y activo que se interpreta como unidad de composición de las cosas y en cuanto tal es perfeccionable. De modo que es posible pasar el puente semántico que hay entre forma y formar como un intento de aproximación a la formación propiamente dicha.

Formar (término que puede ser situado entre los siglos XV y XVI) que es igual a dar forma, viene del latín *formare* que trae consigo otros conceptos pedagógicos tales como educar, instruir, enseñar, guiar y enseñar (Diccionario de uso del español actual, 1996) en el sentido figurativo en que la materia que compone una forma puede ser modificada intencionalmente para obtener una nueva forma. Es clave notar en ello que para (García Carrasco y García del Dujo, op. cit.) los términos educación y formación son neologismos vistos desde el punto de vista pedagógico, haciéndose difícil el rastreo por el que ingresan tales conceptos al léxico utilizado. No obstante, la investigación al respecto aporta con pertinencia el siguiente rastreo histórico:

Tabla 3. Organización léxica del término por cortes, cualidades que evoca y consecuencias según Trujillo. (Tomado de Venegas. 2004)

CORTE	PERÍODO	ARCHISEMEMA (semántica)	CUALIDADES QUE EVOCA	CONSECUENCIAS DEL ARCHISEMEMA
1	Siglo XII	Que actúa con previsión	-Acordado, cuerdo, mensurado, membrado. -Sabidor como poseedor del rasgo de dominar el ámbito de la experiencia. Dominio que se ejerce por la capacidad ponderada (cuerda, mensurada, cuerda de toma de decisiones)	Dominio de la acción del hombre; instalación de la excelencia humana; control de acciones en función de metas culturalmente organizadas
2	Siglos XIII y XVI	-Previsión en el saber práctico o de experiencia: listo, sagaz. -Prever en función del conocimiento aprendido por el canal discursivo: docto	Por A, inteligencia natural, talento, natural; por B, un nivel mayor de esas cualidades.	Procesos de diferenciación entre saberes (ciencias y letras). Acciones formativas en tres estadios: conceptual, cognitivo, técnico
3	Siglos XVI	Discreto. Contiene las	Se agrupan en 3	Formación centrada en

	y XVIII	voces: prudencia, saber, habilidad, inteligencia	campos. A) Parte de cuerdo y prudente hasta llegar a sagaz y astuto. B) Comprende los conceptos de sabio, letrado, erudito y versado. C) comprende los términos: práctico, diestro, experto, ingenioso, industrioso y capaz. A partir de estos tres campos, se aprecia la valoración de la inteligencia como campo que determina a la formación	la adquisición de títulos. Formación con atribución que se da a quien sabe y sabe hacer las cosas
4	Siglos XVIII y finales del XIX	Incluye los términos sabio, inteligente e instruido. De ellos se desprenden ramificaciones diversas que traen las voces: perspicaz, capaz, entendido, penetrador, agudo, sutil, despejado, claro, vivo, hábil, diestro, mañoso, entre otras.	Valoración creciente al saber abstracto	Reconocimiento a saberes técnicos en la perspectiva habermasiana
5	Finales del siglo XIX hasta la actualidad	Inteligente con ramificaciones que se agrupan en cuatro campos. A) El de los términos hábil (experto, ducho, perito), diestro (virtuoso, habilidoso). B) El de los términos relativos al que sabe con una gama de voces referidas a tal condición (instruido, conocedor, intelectual, culto, leído, sabio), C) El que refiere	Amplio abanico de nociones	Especialización de los ámbitos de formación; sectorialización de los juicios de valoración intelectual; apertura semántica de la noción de formación; efectos importantes en el empleo curricular que tornaría más complejo el diseño curricular

		a cualidades para alcanzar fines (astuto, avisado, listo), D) Incluye el semema juicioso.		
--	--	---	--	--

Formación desde la reflexión

Para adelantar una formación reflexiva, Phillipe Perrenoud (2004) aporta algunas razones que permiten estructurar una argumentación al respecto:

La superficialidad de la formación profesional es un primer problema puesto que a nivel superior a menudo se evalúa que la preparación académica de los enseñantes puede no ser la más destacada, sin embargo, es incluso más deficiente la formación pedagógica y didáctica. Hay ausencia de formación pedagógica en profesionales de carreras distantes a las ciencias sociales humanas como las ingenierías, la física, el derecho, la administración entre otras.

Este tema pasa por analizar la importancia de la formación intelectual como aspecto preparatorio para aprender y llevar a cabo acciones que mejoren el desempeño a través de la experiencia. Este es el caso de muchos profesores que se vuelven autodidactas y expertos a medida que dan el salto del saber ser al saber hacer. Un ejemplo de ello sería el profesor que a medida que se ocupa de enseñar su disciplina y paralelamente se involucra en proyectos de investigación (Perrenoud. 1994), obtiene aprendizajes determinantes que le permiten observar su intervención para adaptar un estilo de enseñanza acorde a las exigencias.

Un segundo reto que hace necesaria una formación reflexiva es el de *favorecer saberes a partir de la experiencia* ya que no toda experiencia se convierte en aprendizaje;

para que persista una actitud reflexiva en el proceder del profesor sin que se vuelva una eventualidad sobre su práctica, resulta propio apuntar a una apropiación de los esquemas de acción (Perrenoud. 2004) que asegure la intervención, una autoimagen profesional en crecimiento, un método perseverante, un campo conceptual estructurado y una comprensión integral que le permita resolver problemas a través del saber profesional.

En esto, el trabajo desde la curiosidad del profesor y su capacidad de asombro evita la pereza en la práctica y propender del piloto automático en la enseñanza. Pensar en un maestro agudo que ejemplifica los postulados conceptuales con vivencias propias o de los estudiantes, es centrarse en la cuestión de las facetas importantes de la enseñanza puesto que se otorga valor a la experiencia cotidiana; no así cuando existe una brecha insalvable entre contenido y ejemplificaciones que hacen ajeno aquello que se enseña.

Así también *movilizarse en el sentido de la profesionalización*, esto es, hacia la obtención de la seguridad de cobrar autonomía en la labor como profesor y las responsabilidades que esto acarrea más allá de las indicaciones institucionales. La reflexividad profesional permite el desarrollo de un criterio de confianza que posibilita hacer frente a los desafíos, a los conflictos presentados y a las tensiones propuestas. Por esta movilización que se gesta desde la mente del profesor, se construye el mensaje que presenta a la comunidad educativa con la que interactúa, y la forma como se comparte dicho mensaje; puesto que puede apartarse de las formas acostumbradas de enseñar sin perder la confianza y el apoyo de los estudiantes; según Perrenoud, la clave para conseguir esto está en que él sepa lo que hace y lógicamente para saber aquello es necesario reflexionarlo una y otra vez.

Otro aspecto a tener en cuenta es la *necesidad de asumir responsabilidad política* y ética ya que en muchos sentidos los programas pueden llegar a convertirse en un contradictor de los principios y valores que rigen el proceder del profesor. Por ejemplo, el privar a un estudiante de leer un texto sagrado en una institución declarada como laica; o lo contrario, el calificar negativamente a un estudiante por no dar cumplimiento a ritos y celebraciones religiosas. Problemas como estos que se han puesto tan de moda en la escuela, muestran que se desencuentra la institucionalidad con los derechos humanos y que se requiere de una formación reflexiva para profesores no sólo desde el cómo de la educación, sino también desde el por qué y para qué. Perrenoud hace énfasis en su texto en que la acción pedagógica es una acción violenta, en la medida en que confronta al otro, hace contacto con el otro y por lo tanto requiere ser justificada mediante la evaluación de los problemas, posibilitar decisiones y asumir las consecuencias de estas. En definitiva un profesor que no puede decidir es un profesor sin voz ni voto en pleno siglo XXI.

Por consiguiente, el *asumir la complejidad de la educación* es otro reto de esos que transversalizan la discusión profesoral sobre la dinámica educativa que toca aspectos tales como la renovación curricular y programática, constancia de las reformas, cambio introducido por lo tecnológico, personalidad desafiante de los estudiantes, estructuras diversificadas, requerimiento de planeación y proyectos en equipo como valor institucional. Al respecto Phillipe Perrenoud (2004) explica:

La explosión demográfica, los movimientos migratorios, la democratización de los estudios, la urbanización, la terciarización y la reestructuración de la economía, sitúan a los enseñantes a nuevos públicos. Al mismo tiempo, cada vez es más difícil resolver los

problemas librándose del alumnado que los plantea, puesto que las condiciones del empleo tienden más bien a alargar la escolaridad de base y a disuadir a los jóvenes de arriesgarse en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que la categoría de exclusión cada vez es menos defendible. (P. 54)

Como condición necesaria para enfrentar los retos educativos, la reflexión permite problematizar aquellas situaciones de modo que puedan ser intervenidas y resueltas a través de un método y de manera convenida así como colectiva (Pain, J., Grandin-Degois y Le Goff.1998). La reflexividad del profesor podrá tener mejores logros al anclarse al trabajo colaborativo, ponerse en práctica de la mano de conocimientos necesarios y afirmarse sobre la base cultural de las ciencias humanas.

Por otro lado, es oportuno apuntalar una formación de profesores que permanezca en lo que Freud denominó *el oficio imposible*, por cuanto la educación se dirige a objetivos que permanecen más allá de la esfera de acción institucional (Boumard. 1992). Es común observar casos de fracaso entre los profesores, sin embargo, al desarrollar una actitud de trabajo perseverante se puede hacer frente a dichas inconveniencias. Cuando la desilusión llega y la desesperanza toca a la puerta es que la práctica reflexiva se hace útil para evaluar la funcionalidad del enseñante en su justa medida, o sea, sin imponerse estereotipos que permanecen lejos de su campo de acción y que le desalientan si permanece centrado en ellos.

Lo anterior tiene que ver con observar las circunstancias para abrirse camino más allá de las condiciones adversas que se presentan. Indudablemente el profesor no puede escapar a pesos morales por errores cometidos en el pasado, pero se espera que esté preparado para seguir adelante, autoajustando su práctica a las necesidades presentes y

aprendiendo del pasado todo cuanto le es posible. Para ejemplificar esto, es posible traer el concepto organizacional de “lecciones aprendidas” para pensar en un profesor que siente que debió prestarle mayor apoyo pedagógico a un estudiante al final del curso, y busca remediar tal situación al mejorar sus habilidades socializadoras e interpersonales a fin de proponerse un plan de mejoramiento para el próximo año; este es solo uno de los tantos casos de falibilidad que se podría presentar.

Por cierto, el *trabajar sobre sí mismo y hacerse parte del problema* ayuda a que el profesor no se convierta en el único responsable de las situaciones difíciles, y menos en el solucionador de los retos enfrentados. Al pensar en las cosas que ha dejado de lado, en lo que en la profesión se ha dejado de hacer y en las cosas que no se están haciendo bien, el profesor podrá rectificar. Y es que es fundamental trabajar sobre la base de la aceptación de los errores, pues el privarse de hacerlo ocasiona una ceguera perjudicial que se afirma en la seguridad de los propios defectos.

Trabajar sobre sí mismo significa precisar el sistema de actitudes y prácticas en relación con los estudiantes y con la enseñanza, si bien, en los procesos formativos de nuestro país los profesores no disponen de una supervisión de pares y superiores, es menester impulsar en ellos una actitud de auto-supervisión permanente que genere cambio y obligue a salir de la zona de confort en la que se permanece cuando se teme a la experiencia, a la evaluación, al cambio y al aprendizaje.

No menos importante que esto es intentar *comprender la alteridad* del estudiante como una forma discreta de entender las relaciones con los demás. La reflexión puede estar orientada a interpretar las diferencias sociales, económicas, culturales y ontológicas

que proyectan la transitoriedad de las identidades en las instituciones educativas de hoy. Imbert (1996) ya hacía ver siguiendo la tradición psicoanalítica, que la relación con los demás -sobre todo la interacción de responsabilidad- está determinada por las relaciones que se han tenido con otras personas desde la infancia. De modo que el viejo decir que “el profesor es un psicólogo en la enseñanza” cobra sentido al indicar una apropiación de ciertos aspectos disciplinares (filosofía, antropología, sociología, psicología) para fortalecer el estatus profesional que le facilita a partir del entendimiento personal, la forma de interrelacionarse con otros.

Un aspecto más para una formación de profesores basada en la reflexión es la *colaboración entre pares*, que se da no solo en la compatibilidad de caracteres sino en la diferencia y en el desacuerdo; en los modos diversos de hacer las cosas, en la competencia que se da en espacios académicos y en las distintas formas de hacer en educación. La colaboración de un grupo permite revisar las relaciones interpersonales organizadas y en esto el concepto de negociación juega un papel importante por cuanto permite observar el conflicto como suceso abierto y necesario.

Para Perrenoud (2004) el desacuerdo es necesario en la medida en que parte del funcionamiento humano. Esto se ve, por ejemplo, en si el profesor debe dar una calificación al estudiante ponderando su esfuerzo o no; o si es necesario acercar las humanidades a las ciencias exactas; se puede entrever en todo ello los modos de comunicación en un colectivo que pueden ser o interrumpidos y problemáticos, o asertivos y explicativos. De modo que la práctica reflexiva se basa en la metacognición de los profesores que comunican y comparten sus posiciones y experiencias con los

demás compañeros, lo cual facilita la regulación de las relaciones profesionales (Gather Thurler. 1994, 1996) de manera notable.

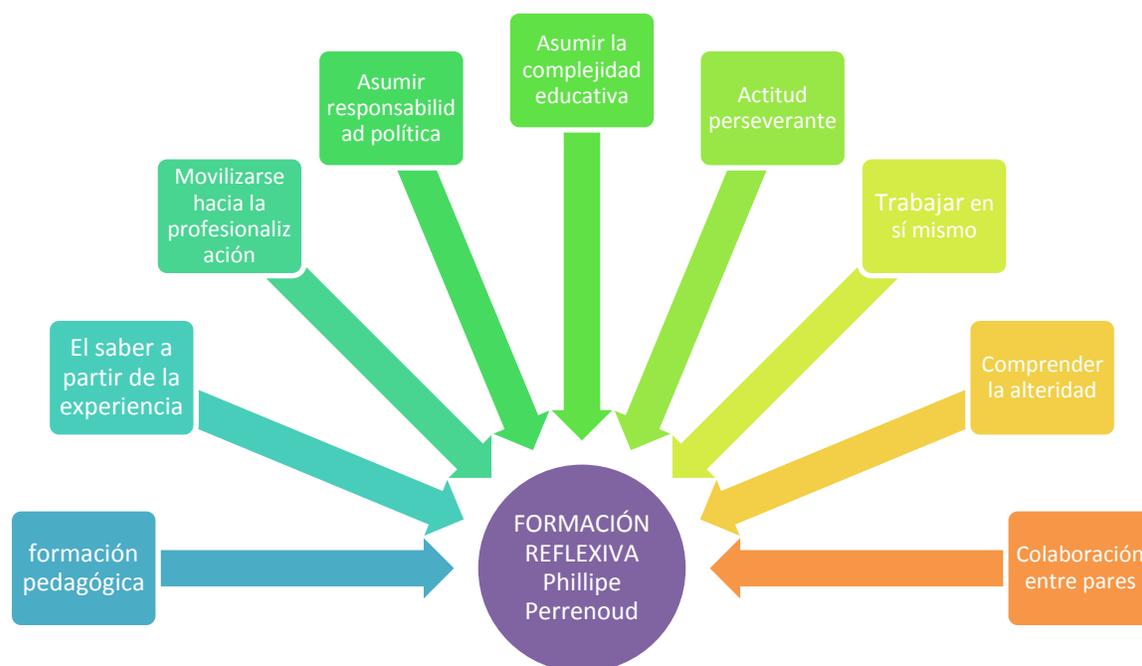


Figura 6. Características para una formación reflexiva. Fuente: Elaborado por el autor.

La transformación de la práctica de enseñar requiere de innovación como filtro para justificar lo que se hace o para cambiarlo si fuere necesario. La reflexión por lo pronto es el origen de la innovación que parte del profesor, que significa algo distinto a la apropiación de ideas innovadoras que otros aportan ya que estas requieren de una validación en relación con el ejercicio práctico. Por esto, un profesor que se dedique a la enseñanza del inglés a través de la estimulación corporal, debería dar cuenta de su experiencia en la aplicación de su metodología tras un estudio juicioso de las implicaciones que tiene en su propia vida y en la de los otros.

Innovar en este sentido es un fenómeno ligado a la reflexión y por lo tanto no debe ser considerado livianamente como un aspecto generalizado, realmente basta con

darle un vistazo al número de las instituciones universitarias con los índices más altos de innovación en Colombia para encontrar una proporción muy baja respecto a otros países del mundo en el que se apoya con mayor rigor la investigación de los profesores universitarios. Razón ésta que hace necesario centrarse en una formación de profesores desde la reflexividad.

Creación de sentido en educación

Perrenoud (2004, p. 60) hace el llamado de crear sentido en el oficio de profesor, en la labor de profesor y en el trabajo de profesor. Crear sentido en la educación y sentido de la vida (Develay. 1996) es un buen resumen para los argumentos expuestos. El sentido como parte del hacer humano permite el desarrollo identitario de los profesores al intentar buscar respuesta a cuestionamientos importantes sobre lo que se hace y la forma en que se hace; así mismo acerca de cómo buscar las causalidades por las que el profesor puede hacer ciertas cosas y cuáles son las razones últimas por las que las hace.

El profesor que sueña con utopías puede encontrarse en esta apreciación de construcción de sentido, pues sus sueños son una isla concreta en el mar discursivo de todo lo que está mal en la educación; en ese punto la transitoriedad no solo es para los planes educativos o las reformas, sino también pertenece a las personas y por ello el sentido del oficio puede fluctuar en momentos específicos.

Para considerar más al respecto, la reflexión es un dominio práctico, por lo que los profesionales de la enseñanza necesitarán algo diferente a las recetas procesuales que dan las cosas por hecho. El reto en los procesos formativos recae en que no todos los profesores tienen inclinación por el desarrollo de las habilidades que les permitirán ser

mejores en la práctica, algunos incluso ni se interesan por aquel aspecto y solo esperan avanzar en su plan de estudios en pro de una titulación con fines económico-laborales. La visión de Perrenoud es valiosa en la medida en que sugiere que la formación debe valerse de actividades complejas e imaginativas, puesto que estas traen consigo la necesidad de probar métodos diferentes y de juzgar entre distintas alternativas la más conveniente y solucionadora.

Una vez más se está diciendo que el profesor reflexivo es aquel que piensa en su oficio y todo lo que le concierne, además, sobre el ejercicio de enseñar y los cuestionamientos que allí se pueden resolver. Por esto es que se habla de la reflexión como actitud; una actitud que comprende las trayectorias de vida las cuales revelan historias favorables desde lo familiar, lo escolar y lo social; otras en cambio expresan coerción, prohibición y encasillamiento del pensamiento. En síntesis, reconocer que la narrativa de vida condiciona a toda persona (Dominicé. 1990), es fundamental para hacer de cualquier iniciativa de formación una experiencia de reflexión que se enfrente a retos humanos distintos.

En el desarrollo del hábitus formativo, será necesario empezar por aprender a dudar, a cuestionar, a repensar lo dado evitando tareas que conlleven tensión y faenas engorrosas. En este aprendizaje lo que se desea es mantener control de las disposiciones intelectuales, bien a través de la escritura, la exposición, la oralidad, las actividades de clasificación, la distribución de responsabilidades, las pesquisas informacionales e incluso el dominio de lo teórico que solo puede cobrar valor en la medida en que se consolide en el mundo real.

En tanto la formación de profesores debe atender a programas específicos y en dicho proceso el desarrollo de la reflexividad se vuelve pertinente; no se espera obligar para que el sistema proponga trayectos estrechos y/o rígidos sino escenarios de discusión, diálogo, comunicación, debate, investigación y creatividad; espacios en los que se muestre el contraste metacognitivo de los profesores, así como la multiplicidad de saberes con el entramado de las experiencias. La formación así, se convierte en un espacio para plantear y replantear posturas epistemológicas, y un proceso en el que el profesor siendo un sujeto que impulsa el cuestionamiento, confirma a la misma vez sus opiniones.

Perrenoud (2004) habla de la importancia de alternar en los proceso de formación tanto el estudio de casos concretos –que es llamado por él tiempo frente al tablero- con el entrenamiento clínico, que tiene que ver con aquellos acercamientos al ejercicio de la enseñanza, a través de la supervisión o del acompañamiento de tutores y/o pares. A parte de que esto consolida una práctica reflexionada, también estimula el desarrollo de sensibilidad en el oficio de profesor para enfrentar dilemas éticos que no escapan al buen hacer profesional.

Experiencia pedagógica en contexto discursivo

Tras estas ideas de Philippe Perrenoud que deben ser estimadas como funcionales, es apenas normal que el lector se pregunte por el modo en que hacen contacto con los procesos educativos en el país. Para intentar llevar a cabo una proposición de ideas que aclaren esta cuestión, se exige un espacio de reflexión de la pedagogía como experiencia en Colombia.

Esta parte del trabajo se inicia con la citada expresión de Hugo Zemelman (2002): Saber situarse ante la realidad es hoy una tarea imperativa pero no sólo como un desafío de conocimiento, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia. (Zemelman, 2002).

De acuerdo con la cita, la realidad en espacios educativos y de formación de profesores es construida sobre el fundamento de un complejo relacional entre personas distintas, que son convocadas por múltiples motivaciones al hacer parte de varios procesos humanos que allí confluyen. En dicho complejo relacional las personas juegan roles distintos que permiten definir prácticas y teorías que aseguran una perspectiva epistemológica. No obstante, allí también hay lugar para la problemática singular y colectiva que exhibe toda la diversidad de la condición humana; por lo cual se puede entender tal espacio formativo como el lugar en el que teoría y práctica traspasan la organización de los saberes y atraviesan además múltiples formas de entender el mundo (Vásquez & Henao. 2008) que no siempre están en posición lineal con el sistema hegemónico nacional o internacional.

En Colombia es usual que las instituciones de educación superior privilegien la enseñanza de visiones del mundo posicionadas en tradiciones –casi siempre científicas- y en la transmisibilidad dosificada de la información; pero no sucede lo mismo respecto a la enseñanza que acoge el pensamiento crítico, el cuestionamiento y la prudente aplicación del saber.

En el país abundan currículos centrados en los contenidos, lo cual es por mucho, distinto a los sistemas curriculares tendientes al conocimiento; puesto que si se tiene en cuenta el gran salto de la humanidad en materia informativa y lo que supone vivir en una época en la que tiene lugar una saturación de datos y un libre acceso a estos, se reconoce que la apuesta universitaria no está yendo hacia el conocimiento y la resignificación del saber en procura de una transformación a diferentes niveles. De otro modo, la movilización educativa sería más significativa y la innovación sería superior; situación descrita por Hernando J. Gomez y Daniel Mitchell (2014) como de rezago en ciencia, tecnología e innovación.

Al escuchar la voz de Paulo Freire en Latinoamérica, se percibe una crítica profunda a la pérdida de autonomía que padece el hombre a causa de un mundo prescrito para una sociedad en la que la duda y el espíritu crítico son demonio a exorcizar. Comprometerse por otro lado, es la alternativa a tener en cuenta en la educación de nuestros días, partiendo de una conciencia espacial e histórica que media en la adaptación al sistema por cuanto la universidad y la escuela requieren de una comprensión consciente. La transformación educativa desde aquí tiene que ver más con asumirse como un actor dinámico capaz de llevar a cabo el proyecto de la esperanza mediante acciones individuales y sociales que inspiran cambios.

Textualmente Freire (1987) dice:

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo, de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso.

Considerar hasta qué punto los procesos formativos de hoy contribuyen a desarrollar autocuestionamiento en la práctica en relación a los modelos imperantes, es solo uno de los muchos aspectos necesarios para definir hasta qué punto tiene lugar una impotencia del practicante frente a la escasa aplicabilidad del discurso. ¿Qué prácticas pedagógicas están más acordes con los estilos de aprendizaje de los profesores colombianos? ¿Realmente se está teniendo en cuenta la necesidad de liberación ideológica y epistemológica que ha esculpido la historia de este país?

Interrogantes como estos ayudan a pensar los procesos de formación desde una perspectiva distinta. Para el caso, se trata de una formación centrada en el profesor como sujeto esperanzado en los términos antes discutidos y no de un profesional resignado al ejercicio instruccional. Siendo poco seguro que un ciego pueda guiar a otro ciego, el profesor universitario en Colombia necesita poder adquirir autonomía en realidades de guerra, de agitación ideológica, en instancias donde valores como la paz se vuelven mercancía y en lugares donde abunda la deprivación económica; a fin de poder cumplir con la expectativa de hacer que los profesores en formación construyan una independencia profesional real.

El concepto reflexión en la formación de profesores colombianos, genera problemáticas respecto a los recursos pedagógicos que se deben implantar, los cuales se sitúan bajo el paraguas de la didáctica. No menos importante que esto, es la concatenación que existe entre los propósitos fundamentales de la enseñanza (para quien, cómo, cuándo, dónde) y el aprendizaje de la persona.

Con insistencia parece necesario realizar una vez más la réplica en cuanto a la principal motivación que tienen algunos profesores durante su formación inicial y postgradual, legitimada principalmente en pretensiones laborales en detrimento de un interés genuino por comprometerse con la producción de conocimiento en ámbitos regionales. Así tiende a repetirse el ciclo de la absorción irreflexiva de prácticas sociales, sin tomar distancia pertinente de estas en la enseñanza; esto se traduce en la repetición de discursos como el de la paz en ausencia de un filtro crítico por parte de profesores; o el de la resistencia a tipos de investigación con enfoque cualitativo supuestamente bajo la sospecha de una pobre repercusión económica: o para decirlo de forma sutil, defendiendo la tesis socio-empresarial de coste-beneficio.

No es un secreto de estado que el sistema de educación colombiano obedece a la lógica pública de productividad, desarrollo y tecnocracia por lo menos desde el discurso; de ahí que los científicos más insignes sean investigadores conocidos como el Dr. Manuel Elkin Patarroyo o el Neurofisiólogo Rodolfo Llinás; en tanto que otros como Orlando Fals Borda y el Psicólogo Ruben Ardíla alcanzan tan solo las páginas de divulgación auspiciadas por la corriente social humanista. Y es que para el sistema es más importante impulsar la profesionalidad que al sujeto de formación, cuando lo que se está tratando de hacer ver desde hace largo rato es que lo primero es consecuencia urgente de lo segundo. La universidad vista como un todo en el país no trasiega todavía más allá de los caminos destapados de la multidisciplinariedad y aún tiene vereda por delante antes de llegar a los predios de la interdisciplinariedad donde realmente es posible complejizar el conocimiento.

Para alcanzar este propósito de relacionar el saber, es coherente reconocer la necesidad de situarse en una lógica diferente; una en la que la vida de la persona, su contexto y las disciplinas generen transformación social en un sentido multidimensional. Para superar la tradición sociológica del siglo XIX, la formación ya no debe ser vista como una pretensión modeladora, sino como matriz de contradicciones que diversifica la culturalidad sin dejarse encasillar por el sistema (Vásquez y Henao. 2008).

Que la Universidad defienda sin pronunciarse una narrativa oficial, produce desconocimiento autónomo del ser humano. De esto se desprende que la instrucción sea prioritaria en los procesos educativos contemporáneos y que el interés por construir saberes nuevos, no alcance a trabajar de la mano de la realización del ser humano. Esto se ejemplifica en la incompatibilidad que existe entre productos investigativos y crisis existencial en la sociedad colombiana y en otras regiones del mundo.

Como se ha dicho antes, la educación exige ser visionada como sistema complejo y en ello la postura del profesor se torna indispensable en cuanto agente de trabajo que coexiste con la aleatoriedad, la indeterminación y la no linealidad. Los profesores que avanzan en su formación no son tabulas rasas y eso significa que la tradicionalidad del discurso no es suficiente para generar comprensiones distintas de la realidad. Tanto profesores como estudiantes, como sujetos pedagógicos tienen la posibilidad de interactuar, contactar, dialogar y hacer levantamiento de reflexiones para organizar y reestructurar el conocimiento.

En este sentido se piensa que es posible formar un profesor autónomo y en movimiento dentro de la dinámica educativa, para sustituir currículos de hierro por

currículos flexibles, en los que el conflicto sea una alternativa de crecimiento, no un prejuicio; donde ponerse de acuerdo sea un acto libre y la construcción de sentido fortalezca nuevas ideas para entender el mundo tanto como al ser humano.

Para llevar a cabo una formación de profesores es relevante vivenciar el adagio de que el aula debe ser un laboratorio para la indagación y la investigación en todos los sentidos posibles y no una fábrica de productos por encargo. Pensar en formar a profesores desde la reflexión es invitar al desborde de la clase, a la no contención de la enseñanza y a la negativa ante la parcelación del aprendizaje. En este sentido la reflexión se toma como actividad y exigencia viva en el marco de la educación, en donde el profesor que se va construyendo no necesariamente “debe” estar de acuerdo con el profesor que enseña.

Aquí está algo de lo que éste trabajo aporta sobre la reflexión en formación de profesores; y es que justamente para pensar distinto se requiere de un entendimiento elemental de aquello con lo que se discrepa. En ello hay desde luego un problema que se ha venido manifestando por largo tiempo y es la deshumanización de la enseñanza, al punto de que a menudo el conocimiento va riñendo paulatinamente con el sentido social y existencial. Parte de esto es que los ingenieros solo están pensando en estructuras y no en árboles o que los biólogos se ven obligados a pensar en la animalidad del hombre y no en su espiritualidad.

Por cierto, si hay una relación de poder en educación –que la hay-, que sea lo más tenue posible y que sea casi despreciable el grado de inclinación del profesor ante el formando. Desde el problema del que parte esta investigación, es muy probable hablar de

multidiversidad en cuyo sentido se encuentra un reconocimiento tanto para el que enseña, como para el profesor que se forma, consolidándose una relación de pares a partir de la independencia y la criticidad.

La universidad colombiana puede asumir el desafío de hacer que sus profesores piensen por sí mismos en futuros posibles, en los conflictos políticos que les acontecen, en la crisis de la familia como institución elemental y en el rumbo que toman las sociedades. Pensar en a dónde se está yendo es reflexionar en el mundo de la vida y es también construir la realidad.

Con la intención clara de sensibilizar la formación de profesores en nuestro medio acogiendo el sentido propio de un horizonte globalizado en el que cada persona se reconoce en tiempo y ser; se intenta proponer la reflexión que es timón de la conducta y rumbo para la acción ética, lo que para Zemelman significa “hacerse sujeto”. A propósito, él mismo sentencia lo que se ha querido expresar con notoria sencillez: “Hacernos sujetos exige pensar no desde fuera sino desde el transcurrir mismo del sujeto” (2003).

Pertinencia de recursos pedagógicos: la didáctica en escena

En la teoría de la educación, la didáctica incluye técnicas y materiales que fortalecen y rigen el acercamiento entre la persona que aprende con aquello que aprende. El discurso teórico al respecto ya hacía ver desde finales del siglo XX que la didáctica como disciplina científica comprende además de cosas físicas, representaciones con una usanza informativa y comprensiva. Así pues siguiendo a Joaquín de Juan Herrero (1996), entre los principales medios didácticos empleados en el nivel institucional superior, se encuentran los textos y los documentos escritos; tableros y pizarrones; medios

audiovisuales que comprenden los dispositivos de proyección de imágenes fijas y móviles; medios auditivos; enseñanza asistida por computador; material multidimensional (3D y 4D) y las técnicas de simulación.

Como parte de las observaciones que se pueden hacer respecto a la influencia de estos dispositivos en el aprendizaje, es propio anotar que la estimulación de los sentidos del gusto, el tacto y el olfato de forma diferenciada apenas pueden generar un impacto verificable mediante la investigación; en cambio el sentido auditivo proyecta mejores resultados que estos en el aprendizaje, aunque hay que hacer la salvedad de que es la visión la que ofrece los mejores resultados en educación.

Independientemente de que los avances tecnológicos de hoy permitan definir a las nuevas generaciones como más visuales que auditivas, también es importante rescatar que el ser humano ha dependido del sentido de la vista desde siempre, al hacer uso de él como el sistema senso-perceptivo prioritario para su supervivencia. Sin embargo, estudios como los que apoyan la teoría de la integración sensorial, exponen que los procesos que conectan diferentes sentidos a la vez, producen aprendizajes significativos.

Esto es importante expresarlo por cuanto se estima que el ser humano es capaz de retener en un 50% la información de lo que ve y escucha; el 70% de lo que dice y debate y el 90% de lo que dice y hace (De Juan 1996). Por lo anterior, se piensa en un dispositivo problematizador como la parábola (narrativa parabólica), que logra vincular varios sentidos (inicialmente oído y vista) en procura de una facilitación del aprendizaje a partir de la búsqueda subjetiva de sentido que para el caso particular de los profesores universitarios con los que se trabaja, sirve de apoyo a la discusión de corte comprensivo.

Tras la introducción de los medios didácticos empleados en el sistema educativo en general, es menester diferenciarlos de lo metodológico propiamente dicho, esto es, de todas aquellas actividades y componentes que le permiten al profesor en formación (o a cualquier otro estudiante) realizar un abordaje de contenidos específicos desde intenciones bien definidas y empleando técnicas tanto como materiales.

Para el autor resulta más útil denominar lo metodológico como “recursos pedagógicos”, aunque otros autores empleen otras connotaciones como estrategias didácticas, métodos didácticos (Beard. 1974), procedimientos didácticos o métodos de enseñanza (Guilbert. 1994). Así pues, parece clave retomar la distinción que se propone para pasar del nivel básico de los medios, al reflexivo que describe el cómo se enseña. *¿Por qué hacer referencia a recursos pedagógicos?* En primer lugar, porque se trata de un término consecuente con la planeación estratégica que se presenta en el estudio, por cuanto intenta ofrecer una definición satisfactoria de aquel elemento que produce reflexión en educación. No menos importante que esto es que los recursos pedagógicos pueden ser entendidos como rutas de navegación o de referencia del espíritu curricular; así por ejemplo se tiene una formación de profesores en la Universidad Católica de Manizales centrada en la investigación, es decir, que en dicha organización los recursos pedagógicos están dispuestos en la base misma de la filosofía de la educación. A demás, son también referencia de los métodos del profesor en el microsistema al que pertenecen las actividades de enseñanza y los vínculos entre los sujetos pedagógicos.

Los recursos pedagógicos están supeditados a la organización curricular (Harden, Sowden & Dann. 1984), lo que permite anticipar que no deben ser los mismos en casos

opuestos. Dichos recursos no serán los mismos en una profesión para profesores centrada en la persona que centrada en el profesor; ni en una formación basada en problemas (investigación) que centrada en información (reproducibilidad) o más aún; no serán los mismos recursos pedagógicos los que se emplean en una formación interdisciplinaria que en una formación diseñada para la especialización, basada jerárquicamente en lo disciplinar.

Ahora bien, el avance de esta obra obliga a moverse un poco más hacia lo particular para no ocuparse de lo filosófico porque no es el caso, ni de lo curricular porque no es el aspecto de fondo en este momento. Una vez más el concepto que convoca es el aprendizaje con sus múltiples componentes situacionales. Para posibilitar procesos de aprendizaje, se cuentan entre los tipos de estrategias didácticas más reconocidas la enseñanza programada (a distancia); la clase o sesión magistral; exposición continua del alumno (enseñanza evaluativa); enseñanza socrática (heurística); enseñanza de laboratorio (independiente) y los grupos de discusión.

En síntesis, de lo hasta ahora expuesto; los recursos pedagógicos que se utilizan deben estar direccionados a satisfacer la necesidad con la que se implementa la estrategia didáctica; en tal sentido, dispositivos como “portafolios informáticos” diarios de campo, foros profesionales, grabación de clases, lecturas formativas (Jordán. 2008) y la producción de experiencias pedagógicas, entre otros, pueden ser tenidos en cuenta para enriquecer la comprensión de un tema problema.

Un aspecto central del que precisa hablar el autor, es que la parábola también puede ser considerada un dispositivo no menor entre la larga lista que la pedagogía como

ciencia puede considerar, sobretodo porque el estudio pedagógico de las parábolas bíblicas puede repercutir radicalmente en la producción formativa de narrativas pedagógicas en contextos tradicionalmente religiosos como el Latinoamericano.

Un ejemplo de lo que se acaba de decir alusivo a los recursos pedagógicos, es la siguiente nota escrita por un profesor de nivel institucional superior de Chinchiná-Caldas que está relacionada con su lectura de la parábola del Buen Samaritano:

Creo que a diario nos toca ubicarnos en los zapatos del otro (alumno) para tratar de comprender sus excusas ante situaciones difíciles.

Y es que cada estudiante es un ser con sus problemas y dificultades y no podemos sustraernos de esa realidad.

Serían innumerables las experiencias que se viven en donde nos toca auxiliar a todos y cada uno de los estudiantes, obrando así o tratando de obrar como un Samaritano para no actuar de manera arbitraria e injusta.

De cualquier manera este es un tema que se muestra ineludible el cual requiere ser tratado en el próximo apartado; por el momento conviene redondear la idea, concluyendo con los beneficios que ofrece la implementación de un proceso de producción narrativa como mecanismo didáctico en la situación de formación de profesores.

La producción de narrativas como recurso de formación

La producción de narrativas como propuesta pedagógica en el marco de la formación de profesores, es una iniciativa de organización del conocimiento que le permite a un grupo de profesionales de la enseñanza reconstruir sus propias narrativas tanto como sus reflexiones sobre la experiencia en educación. Por lo tanto tiene como fin

el posibilitar la conversión de narrativas pedagógicas en documentos pedagógicos que puedan ser conocidos y estudiados por la comunidad educativa.

De esta manera, la producción de narrativas en educación permite establecer un diálogo abierto y horizontal entre profesores e investigadores enmarcados en una misma categoría: la de saber pedagógico (Dávila. 2011) y no solo esto sino que también ofrece una cobertura en relación a otros actores sociales y organizacionales que pueden intervenir en algún momento en el proceso investigativo, por poner un ejemplo, el de la validación de la información.

La singularidad de este tipo de canal investigativo es que está pensado para privilegiar la construcción de conocimiento a partir de la experiencia pedagógica, de manera que la información proporcionada por los profesores cobra un valor legítimo e interesante, además de pertinente en su posibilidad de hacer investigación dentro del campo de la educación. Así también, produce un acercamiento práctico entre lo que es la investigación académica propiamente dicha y el mundo fenomenológico de la educación traducido en experiencia; en donde las relaciones colaborativas, los procesos de apoyo entre profesores y la participación de otros actores pertenecientes a niveles de organización educativa como autoridades, administrativos, instituciones universitarias, ong's y otros organismos, pueden constituirse en autores principales de un proyecto.

Respecto a su funcionamiento, un colectivo que aplique este tipo de propuesta de trabajo está constituido por profesores que tienen en común intereses investigativos; que pueden pertenecer a regiones del mundo diferentes, así como a instituciones diversas para llevar a cabo indagaciones a partir del estudio narrativo de sus prácticas. Esto señala el

elemento de la heterogeneidad que permite el reconocimiento de otras voces y de varias voces; en otras palabras, una pluralidad que construye “ecología de saberes” (Santos. 2008) y nuevas formas de ver el mundo.

La idea de la cual se parte para adelantar la iniciativa es la realización de un trabajo de reconstrucción de las experiencias y saberes pedagógicos para posteriormente interpretarlos de tal manera que den cuenta del propio quehacer en educación. Por lo tanto, puede inferirse que la perspectiva desde la que se contempla la producción de narrativas recae en el modelo investigación-formación-acción.

Como dispositivo pedagógico, lo que genera la producción de narrativas es un estudio sistemático de la experiencia pedagógica contada, así como su socialización y debate; para ello es prudente escribir, hacer lectura, conversar al respecto, promover la edición y publicación de los trabajos colectivos, para finalmente difundirlos en medios y plataformas científicas.

Además es importante que los profesores pueden poner bajo la lente de la reflexión y la crítica su ejercicio profesional (Suarez. 2007) para tal vez conseguir reorientarlo en aspectos específicos. Una de las tesis principales en este camino es que las diferentes lecturas de un mismo texto experiencial con carácter pedagógico, ofrece a menudo la posibilidad de ser resignificado puesto que se comporta como la puerta a nuevas reflexiones. Algo semejante sucede con el repaso de un viejo diario personal al que se vuelve años después de que fue escrito.

Entre los propósitos que se cumplen a través de una aplicación rigurosa del dispositivo, es el trabajo pedagógico en equipo del que se desprende una dinámica de

colaboración concreta, la generación de actividades distintas a las tradicionales, la experimentación sobre la práctica y una auto-organización creadora fundada en las relaciones sinérgicas (Awad. 2002). Entre tanto y más allá de la red de colaboración, es posible hablar de una red de trabajo pensada para crear nuevo saber pedagógico (Cardelli. 2009); en esto la dimensión social de los profesores es importante en la medida en que hace posible la realización de un ejercicio cognoscitivo desde distintas personas y en relación a un mismo asunto. Por consiguiente, entre las acciones asociadas a la red de trabajo podrían estar: la revisión de trabajos por pares, los espacios de coordinación del trabajo, las investigaciones en equipo y la socialización de las ya nombradas experiencias pedagógicas.

La novedad metodológica de lo que se está hablando, apunta al modo no tradicional como es observado el profesor; ya que no es desprovisto de su constitución subjetiva, llega a ser reconocido como portador y productor de conocimiento y a la vez como un constructor de otras formas pedagógicas que permiten la transformación de las prácticas. No solo esto, para el caso de quienes realizan este tipo de investigaciones, el mundo de la experiencia varía en sus matices, ya que quien investiga es un co-participante y mantiene un vínculo simétrico con los profesores en el plano recíproco de conocer de una manera distinta. Es necesario destacar por lo tanto que esta propuesta para construir colectivos de conocimiento pedagógico, conecta perfectamente con las iniciativas regionales (Santos. 2006) que apuntan a la necesidad de poner en conversación las apuestas pedagógicas y académicas en Latinoamérica.

Por lo visto hasta aquí, la conveniencia que se desprende de la anterior argumentación, resiste la fragmentación investigativa y propone la construcción de conocimiento entre profesores de manera que se asegure una comprensión democrática, sensible, pertinente y sólida que se allegue con eficacia a la realidad educativa y la problemática social. Por esta razón es que aquí se discute la necesidad de otorgarle credibilidad a su aplicación en el sentido de abordarse como mecanismo investigativo planteado por la perspectiva cualitativa-interpretativa desde las ciencias sociales y humanas. Para el caso de la educación, el valor agregado que se obtiene a partir de esta lógica epistemológica es justamente la producción de saber pedagógico; una producción interpretativa que invita a mirar el propio saber de una manera distinta e incluso a replantearlo.

De acuerdo con Daniel Suarez (2008) la metodología de los procesos de documentación narrativa puede resumirse de la siguiente manera:

Tabla 4. Momentos de la generación de narrativas como metodología.

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN
Identificar y seleccionar	En un primer momento es necesario puntualizar las prácticas pedagógicas significativas para el profesor narrador, involucrando sus memorias, experiencias vitales y evidencias.
Escribir-reescribir	Aquí los profesores de manera individual tienen la oportunidad de otorgarle sentido a su narración, mediante diversos intentos reflexivos y de composición para describir la experiencia pedagógica.
Edición pedagógica	Se trata de un proceso colaborativo para hacer de la narración individual un relato coherente que pasa por la

	interpretación de pares, de manera que se construya y se convierta en una producción pedagógica.
Publicar	En este momento se presenta la narración que da cuenta de la experiencia que a su vez es un material pedagógico estructurado por el profesor.
Hacer circular	Finalmente, es necesario dar a conocer la experiencia luego de que ha pasado por los momentos anteriores a fin de abrir su comprensión en otros contextos. Esto puede apuntar a publicaciones que permitan ser aprovechadas como material pedagógico y como elementos para posteriores investigaciones.

Así pues la producción de narrativas es considerada una forma de investigación no convencional que posibilita la “interpretación de interpretaciones” dentro de un contexto pedagógico. Si bien, se trata de una posibilidad novedosa con profundas raíces latinoamericanas –especialmente desde Argentina en donde se viene trabajando con esta perspectiva- es impropio dejar de anotar que conserva principios que entran en diálogo permanente con la fenomenología de la experiencia, puesto que en ambas se pretende una generación de conocimiento espontáneo, plural y situado.

Capítulo 4

Las parábolas del maestro Jesús: un aporte a la educación contemporánea

Las parábolas del Nuevo Testamento, pronunciadas por el maestro de maestros, son de tal belleza, sencillez y eficacia, que no tienen paralelo en la literatura. James E. Talmage

Desde el período del ministerio de Jesús y hasta hoy, hay un encumbramiento del uso de las parábolas en sentido didáctico que les permite llevar a cabo la presentación de un tema para enseñar cosas espirituales. En este capítulo es necesario enfrentar cuestionamientos como ¿qué es una parábola? y ¿qué otros usos pueden tener más allá de su configuración teológica?

Un profesor de la universidad Uniminuto pregunta a partir de la famosa parábola del sembrador:

¿Cuáles son los principales aportes que deja el docente en sus estudiantes, cuando sus orientaciones están enfocadas al desarrollo del ser integral?

En mi labor docente me he encontrado con muchos estudiantes difíciles a los cuales es complicado llegar, es decir, es delicado el sembrar; aquellos que han cambiado su forma de ser, a los que se les nota un cambio actitudinal son a quienes me he acercado con amor, con diálogo, a quienes les he dado confianza y en quienes he confiado como seres con proyección hacia la transformación. Son los estudiantes a los que más recuerdo y llevo en la memoria.

Textos como el anterior proporcionan pautas para un viraje comprensivo; por esto se tratará de estudiar un poco la naturaleza de estas narrativas que corresponden a un género literario, haciendo la precisión de que no son el objeto de estudio de este trabajo; antes bien, hacen parte de la propuesta metodológica que tiene como principal objeto el reflexionar de los profesores en el acto mismo de su lectura. No tratándose este de un estudio hermenéutico sobre las parábolas de Jesús, queda libre del argumento de que éstas deben ser estudiadas dentro de su contextualidad, en linealidad exacta con la intención del autor o autores, indagando por su propósito fundamental y analizando el público para el que fueron dichas. Obras maravillosas ya se han escrito en este sentido y bien parece que dejan muy poco por agregar, algunas de las más sobresalientes son (Dodd. 1973; Jeremias. 1997; Fricke. 2005).

Por consiguiente, lo que sí pretende este estudio es ajustar las propiedades históricas, literarias y espirituales de dichas narrativas a una realidad pedagógica, para mostrar que estas partes tienen espacios en común y que se puede justificar plenamente un estudio que tome como pretexto a las parábolas desde una perspectiva distinta y poco tradicional; algunos de los espacios referidos son: la condición del Jesús maestro y sus aportaciones a la pedagogía, la intención teleológica tanto de las parábolas como de la educación; la reflexión como atributo necesario para el aprendizaje; la crisis espiritual de nuestro tiempo y también la posibilidad del diálogo entre ciencia y fe.

Hacia una descripción de las parábolas

Iniciar este capítulo es adentrarse en una cuestión de fondo del estudio: las parábolas; término acuñado hacia el siglo XV que permanece estrechamente en su origen

etimológico parabolé que quiere decir comparación; hace referencia a las inferencias de corte moralista o ético que emanan de una historia. Desde aquí, al remitirse a un acercamiento de las parábolas bíblicas –especialmente las que se cree, son de autoría del maestro Jesús- se hace preciso realizar un juicioso acercamiento a sus propiedades y características fundamentales.

Por ejemplo, para C. H. Dodd, una parábola es “la expresión natural de una mentalidad que ve la verdad en imágenes concretas en vez de concebirla por medio de abstracciones” (p. 25) él alega que es algo distinto a una alegoría; mientras que para el escritor William Taylor es “una narración, ficticia o no, de una escena de la vida humana o de un proceso de la naturaleza; aunque veraz en su representación de éstos, tiene por fin una lección espiritual (p.6).

Fricke, R. comentando la definición de Hunter (1960. P. 8) escribe: “*la parábola hace uso de la comparación como un método didáctico por la asociación de lo conocido con lo desconocido. Sin embargo, es imprescindible seguir el curso pedagógico de la parábola hasta su fin lógico si se va a descubrir la verdad implícita*”. En tal sentido la parábola de Jesús se percibe como un dispositivo que presenta niveles de comparación para señalar un aspecto importante de la vida. Fricke (2005. Introducción) continúa la idea anterior aclarando: “*Cuando Jesús compara el reino de Dios con la levadura, no quiere decir con eso que el reino es como la levadura; más bien, quiere decir que el reino de Dios se asemeja a lo que ocurre cuando la levadura se combina con la harina*”.

Trenchard (1999) –teólogo latinoamericano- ofrece una definición con rasgos literarios de la siguiente forma:

La voz griega, de la que se deriva nuestra palabra, significa el acto de “colocar un objeto al lado de otro” con el fin de establecer una comparación entre ambos. En la parábola se expone una historia humana, en la que la acción del protagonista, o de los protagonistas, puede ser muy limitada o bastante complicada, pero “al lado” de la narración se ha de buscar una analogía espiritual que encierra la lección que el enseñador quiere presentar. Repetimos aquí que hemos de considerar como verdaderas parábolas solamente las ilustraciones claramente narrativas, siendo verídica la historia, o, por lo menos, verosímil: es decir, que aconteció realmente o pudo haber acontecido. Los protagonistas son hombres y mujeres que actúan dentro de las circunstancias normales de la vida. La definición popular de una parábola como: “una historia humana que encierra una lección espiritual”, es aceptable para todos los efectos normales. (Trenchard, 1999, pág.209).

Ante la pregunta de lo que es una parábola, el profesor de religión estadounidense E. Keith Howick (s./f) se remite a la esencialidad de estas construcciones del pensamiento y expone características importantes entre las cuales se encuentran:

En primer lugar, la parábola es una historia que trata sobre aspectos cotidianos que empalman perfectamente con las situaciones del diario vivir, de tal manera que posee una funcionalidad icónica que debe ser fácilmente reconocida por el escucha para ocasionar una interpretación y su debida aplicación. De manera que una historia que no logra mostrarse como algo entendible para la mente, no cumple con este requisito y por lo

tanto no puede ser considerada como del género parabólico; podría tratarse de una fábula, un mito o algo semejante.

Segundo, las parábolas necesitan estar relacionadas estrechamente con aspectos trascendentales de la existencia bien definidos, al punto de servir como lente de la realidad. Con esto es que se hace posible que una persona extraiga de ellas ideas para poner en práctica. De modo que es un recurso que no tiene mucha credibilidad en la posmodernidad por cuanto riñe con una filosofía que pretende desalojar al hombre como centro de la historia.

En tercer lugar, la descripción parabólica compara particularmente concepciones abstractas del pensamiento de corte espiritual con las situaciones en las que el ser humano se encuentra inmerso. Dicha comparación tiende a delimitar el campo de aplicación al privilegiar la espiritualidad sobre la disertación alrededor de conceptos universales. Así pues la parábola del hijo pródigo no es una parábola sobre el amor simplemente; sino que se trata de una parábola que muestra el amor más elevado y misericordioso del hombre.

Y en último lugar, está el hecho de que las parábolas de los evangelios sinópticos en relación al maestro que las propuso, son composiciones instantáneas y no proyectos intelectualizados de estructuración literaria. Su espontaneidad expresa un arraigo contextual que necesita ser tenido en cuenta en un estudio hermenéutico serio; así como también se deberá considerar la intención de problematizar algunos conceptos existenciales que desafían la comprensión humana.

En síntesis; es posible decir ahora que las parábolas son una narrativa problemática cuya estructura se define en la simpleza de una historia de referencia humana, que adquiere fuerza en su capacidad de complejizar la realidad; puesto que su sentido esencial admite innumerables aplicaciones al comprometer el juicio subjetivo del lector o escucha.

Hacia una singularización de las parábolas

Tras esta breve introducción, es menester afinar la definición dada al apuntalar la distinción de la parábola respecto a otras narrativas empleadas con frecuencia en la literatura contemporánea como antigua. En la siguiente tabla (5) se establecen puntos de quiebre entre el mito, la leyenda, el símil, la alegoría, la fábula, el proverbio y la metáfora, respecto a la narrativa en cuestión:

Tabla 5. Diferenciación entre la parábola y otros géneros narrativos

TIPO DE NARRATIVA	DEFINICIÓN (Diccionario Real Academia de la lengua española)	EN CUANTO A LA PARÁBOLA
Mito	“Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico”	En tanto el mito es una construcción de ficciones y situaciones sobrenaturales que tienen como producto final la explicación de la realidad, la parábola describe situaciones auténticas del mundo de la vida. Por otra parte mientras el mito puede ser tomado como un medio para llegar a la verdad y como la verdad misma; la parábola es una narrativa flexible que busca generar incertidumbre y duda.

Leyenda	“Narración de sucesos fantásticos que se transmite por tradición”	<p>En tanto que la leyenda permite la mixtura entre lo natural y lo sobrenatural que expresa representaciones y simbolismos de experiencias humanas; la parábola permanece en la simplicidad del guión y en una descripción particular bastante verosímil; descartando con ello las ficciones exageradas o las invenciones complejas de la mente que pueden llegar a generar distracción.</p>
Símil	“Producción de una idea viva y eficaz de una cosa relacionándola con otra también expresa”.	<p>Mientras que el símil posee una estructura simple y sencilla que no requiere explicación puesto que esta permanece implícita; la parábola hace más extensa y compleja la historia narrada logrando “ocultar” o guardar su propósito fundamental, haciendo que éste no sea tan obvio.</p> <p>Es necesario aclarar en el caso de las parábolas de Jesús, que en su mayoría casi todas requieren de una explicación fundamental acorde a los propósitos del autor, o secundaria si es acorde al criterio deliberativo del lector/escucha.</p> <p>A demás, desde un punto de vista general, la parábola puede ser considerada un símil ampliado en la medida en que ambos son procedimientos lingüísticos analógicos.</p>
		<p>En primera instancia la parábola y la alegoría hacen parte de una misma línea de</p>

Alegoría	<p>“Plasmación en el discurso de un sentido recto y otro figurado, ambos completos, por medio de varias metáforas consecutivas, a fin de dar a entender una cosa expresando otra diferente”.</p>	<p>expresión; siendo la segunda una versión más amplia en el sentido descriptivo de la narración. Mientras la parábola persigue la enseñanza a través de la comparación; la alegoría lo hace a través de la simbólica y el uso del lenguaje encubierto.</p> <p>En la alegoría el nivel de los detalles resulta mucho más avanzado para provocar la interpretación y parte de una premisa ilustrativa. La parábola trasciende el interés de la ilustración para transmitir ideas difícilmente conceptualizadas e invitando a ver la complejidad de lo simple.</p> <p>La alegoría se diferencia en que es de naturaleza imaginativa en la que aparecen símbolos y arquetipos, imágenes con un sentido más allá de lo evidenciado y objetos que suelen representar al ser humano. Esto supone que contiene la explicación en sí misma. No así en la parábola.</p>
Fábula	<p>“Breve relato ficticio, en prosa o verso, con intención didáctica o crítica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en la que</p>	<p>Como construcciones literarias, la fábula acepta la participación de seres no humanos en el acto de entretener al lector, permitiendo que la condición humana sea un aspecto irrelevante dentro de la narración y cobrando un valor fantástico que no recae en la parábola.</p> <p>Por lo general, las parábolas son más breves y suelen ir acompañadas de comentarios</p>

	<p>pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados”.</p>	<p>anteriores o posteriores (o ambos) de parte del autor que las narra, en la que es común encontrar comentarios y situaciones que las aclaran.</p> <p>Respecto a la enseñanza que ambas narrativas pretenden construir se encuentra que la fábula ofrece una moraleja (enseñanza de tipo ético y/o moral); mientras que la parábola resignifica un aprendizaje que está directamente ligado a la experiencia del escucha o lector</p>
<p>Proverbio</p>	<p>“Sentencia, adagio o refrán”.</p>	<p>El proverbio también puede ser denominado aforismo y suele ser atribuido a un sabio o escuela de pensamiento. Es una forma de expresión de la sabiduría que debe regir el vivir, en tal sentido es un mecanismo muy corto de enseñanza. En su brevedad lo que pretende es ejemplificar una idea verdadera a través de una imagen.</p> <p>Las parábolas no se centran en la transmisión de sabiduría cotidiana, ni en formas aceptadas de conducta o en el fortalecimiento de costumbres y tradiciones. De esta manera un proverbio podría ser el producto de la abreviación de una parábola, puesto que mientras el primero es una simple declaración; la segunda es una compleja comparación.</p>
		<p>La metáfora técnicamente hace referencia al</p>

Metáfora	<p>“Traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita”.</p>	<p>acto de “trasladar” o de provocar que algo tome una característica de otro objeto. Por ello requiere de una interpretación. Ejemplo: “cuántas veces quise cuidaros como la gallina cuida a sus polluelos”</p> <p>En la metáfora se reproduce una relación de analogía o semejanza que no es compartida plenamente por la parábola en el sentido de que ésta última no traslada características de un objeto a otro sino que “pone en paralelo” o iguala, permitiendo que fluya una relación horizontal entre dos situaciones o seres. Con esto se concluye que más allá de una composición metafórica, la parábola debe ser considerada como una comparación elaborada.</p>
Apólogo	<p>“Relato o composición literaria en prosa o en verso que proporciona una enseñanza o consejo moral”.</p>	<p>En el apólogo muy de la mano de la fábula moral, permanece una ficción que otorga razón a seres no humanos. Se vuelve susceptible de interpretación en la medida en que insinúa algo distinto a lo que narra; de esto se desprende una enseñanza indirecta que la equipara a la parábola.</p> <p>En la parábola en cambio la enseñanza se expresa de un modo diferente ya que los contenidos de tipo espiritual, moral, ético o político que se comparan con expresiones y situaciones humanas en perfecta verosimilitud, se presentan alejadas del</p>

La parábola se vuelve un recurso pedagógico que tiene como principal característica que es producto del ingenio humano, específicamente desde la forma de atribuir formas distintas a las cosas a través del lenguaje. De ahí que todo o casi todo de algún modo sea lenguaje. En la parábola existe la posibilidad de asignación, de vincular y de asociar aspectos distintos, aparentemente sin relación. En ella el concepto de relacionar encuentra un nicho definido que puede tender un puente con el paradigma complejo, aunque esto debe ser motivo de una discusión posterior a lo que se está tratando en este momento. En la capacidad pensante del ser humano se encuentra la habilidad de producir narrativas y entre estas en un lugar selecto, las que se han venido tratando.

Etimológicamente la parábola guarda parentesco familiar con el término “palabra” de lo que se infiere que la parábola es una forma especial del uso de la palabra (Bonilla. S.f. p.3) en el sentido de generar significados que no son los originales de los hechos narrados, al que la literatura se refiere como lenguaje traslaticio; aclarando desde luego que esto no es una razón exclusiva del discurso parabólico sino de la consecuente utilización del lenguaje que se remonta al desarrollo de la poesía desde la antigüedad. Un ejemplo de esto son expresiones tales como: “estoy muerto del hambre” o “tus cabellos constelados en hondo secreto”.

Con esto se tiene que la parábola es una figura literaria que comprende un modo de hablar trasladado de acuerdo a lo dicho antes. En términos descriptivos, cuenta una historia que puede variar en su nivel de complejidad como relato, haciéndose un recurso

metodológico pero también una narración viva ya que supera las abstracciones ficticias de la mente para permear la realidad humana e incluso, la subjetividad humana. Así mismo, hay un antropocentrismo definido que particulariza este tipo de historieta que la hace ser más creíble, que resulta ser comprensible, verosímil y problemática a la misma vez, entramando un juego dialéctico entre lo semejante y la experiencia.

No obstante, también hay en toda parábola una dosis fuerte de singularidad, de asombro y de lo inesperado; el autor suele jugar con la incertidumbre e incluso a menudo puede emplearse la hipérbole como figura de exageración para asegurar la conclusión que se desea generar. Resulta propio señalar que varios autores entre ellos Armando Levoratti (2007) resaltan el componente extraordinario de la parábola que aunque se mezcla perfectamente con la realidad cotidiana de los oyentes, mantiene su capacidad de “sacudir” y de producir conmoción.

Como forma de comprender de una mejor manera esto, se puede pensar en la parábola del buen samaritano en donde un extranjero tomado como enemigo da muestras de un amor desmedido, dedicado, desinteresado y poco frecuente en el mundo, al salvar la vida de quien usualmente sería su oponente o rival natural. Es decir, que el condimento que causa sorpresa en la parábola siempre debe estar inscrito en el marco lógico del devenir humano: que sea poco frecuente no quiere decir que sea imposible.

Otro aspecto a considerar, es el del mundo simbólico; éste emerge de la narración verosímil que se anuncia y no de implicaciones ficticias con matices abstractos; la invención simbólica expresada aquí, se concentra en permitir ver lo que está más allá de las minucias que acarrea la relación entre los actores de la historia, de modo que es

pensando en esto como millones de lectores de las parábolas en todo el mundo se preguntan a menudo ¿qué es lo que representa el relato? Esto también intenta explicar la generación de historias alternativas a partir del relato original que permite realizar comparaciones de contenido e indagar por el mundo real de la parábola más allá de los personajes.

¿Qué no es entonces la parábola? No es una construcción de palabras para divertir, ni un recurso literario para la erudición ni es un instrumento estético para la satisfacción del escucha. Es un dispositivo dispuesto para la inmersión del escucha en el mundo de la reflexión a través del cuestionamiento, la duda, la pregunta...

Patrones en el discurso parabólico

A continuación se presentan algunos aspectos relevantes que son considerados por el teólogo español Plutarco Bonilla (s.f), como leyes de la naturaleza parabólica que aunque no siempre se evidencian, sí se repiten con frecuencia:

La *propiedad de la representación* que ampara tanto lo que el relato expresa como el mundo real con el que se compara. Dicho de otro modo, lo que ofrece la parábola es un mismo piso para hechos que suceden en el mundo de la vida y lo figurativo que expresa un mundo simbólico comparable. Por lo tanto, la relación entre realidad y simbolismo en el plano comunicativo es un interesante tema de estudio que se evidencia en aspectos cotidianos como por ejemplo cuando una persona observa el símbolo de la calavera en un recipiente con contenido, el cual le permite identificar el señuelo del dibujo y su relación con las medidas de bio-seguridad que benefician la

supervivencia. De esta manera la parábola representa aspectos de la vida humana que pueden y suelen ser susceptibles de comprensión.

Una segunda propiedad es la *ley de Economía* que dispone la escasez de ornamentos narrativos; por lo regular las parábolas son breves, en esto Jesús confirma su condición de maestro al restar importancia en la narración a detalles y/o minucias que no son significativos a la hora de lograr el mensaje que quiere transmitir. Por esto es que no se puede considerar un tipo de narrativa rigurosa sino simple por cuanto pretende ser directa y desestima recursos descriptivos que puedan distraer o afectar la comunicación con los escuchas- lectores.

Empero, es necesario agregar que en ausencia de muchos contenidos que aportarían densidad y minuciosidad a la obra, el lector tiene la oportunidad de realizar un interesante proceso imaginativo que recrea situaciones precisas a partir de la simbólica a la que se enfrenta. Pues bien, en esta simpleza de contenido es donde el lector (oyente) puede asumir una actitud de co-autor ante la posibilidad de agregar a la parábola contenidos determinantes para la comprensión particular mas no para los intereses específicos del narrador (autor). De este modo, es en el cruce de subjetividades que se produce dicha actitud de co-autoría, de la que viene la intuición de esta obra de conocimiento. El profesor como coautor de las parábolas bíblicas, en función de construcciones pedagógicas.

Bonilla presenta también la *propiedad de contrastes* permitiendo ver como en la parábola se plantea por lo menos una contraposición de elementos. Por ejemplo, el trigo y la cizaña, el judío y el samaritano, o el hijo obediente y el hijo pródigo. Estas dicotomías

tan frecuentes le dan una fuerza a la parábola permitiendo asegurar su función comunicativa. Lo que la narración tiene que decir, es dicho de manera eficaz valiéndose de un conflicto, en otros casos de un antagonismo y también de una oposición. Con este principio, es claro que la parábola es un problema bien formulado en el que lo ordinario y lo extraordinario interactúan de manera compleja.

Así también lo expresa la *propiedad de unidad y simplicidad de la acción* que le da importancia a un hecho, situación o acción con muy pocos personajes; aquí no hay entramado de historias paralelas sino un comienzo claro con trama problemática que finaliza de manera simple para no sostener algún tipo de confusión respecto a lo contado. A menudo, las parábolas muestran con antelación su propio fin a modo de invitación al lector de hacerse participe activo de su construcción. Lo anterior da pie para expresar que la intención de este tipo de narrativas es justamente dialéctica, donde en su mayoría son dos personajes (casi nunca más de tres) los que entran en escena, o dos grupos representacionales con características universales capaces de referenciar aspectos importantes de la existencia humana.

En el relato parabólico *la propiedad del clímax* señala la progresividad gradual de lo narrado hasta su desenlace, permitiendo descubrir el uso de un aspecto que la problematiza; por ejemplo en la parábola del hijo pródigo la actitud reacia del hijo mayor no especifica cuál sería su posición en adelante después de la bienvenida dada por el padre a su hermano perdido. Este tipo de recursos constituidos por exageraciones, hechos insólitos, preguntas inesperadas o ideas inconclusas, comprometen el juicio y la crítica de los lectores haciéndoles tomar partido directamente en la aplicación de ésta desde su

perspectiva. Lo que quiere decir que en el sentido semántico la parábola es completada y complementada por la persona que reflexiona en ella.

A su vez el hecho de que este tipo de narración es formulada sin perder de vista al escucha-lector abre la puerta a la *propiedad de referencia del oyente*. Con esta Plutarco Bonilla explica que la orientación por el lector es lo que hace que la parábola sea familiar o que sirva como relato para atrapar al lector en la historia. En esto consiste el emparejamiento entre personajes simbólicos y personajes reales que son los que reflexionan en la parábola; y en esto consiste también la exigencia del texto en el ser humano, pues hace de un mensaje simple el trampolín para posicionarse en un horizonte de reflexión más elevado.

La propiedad de referencia tiene lugar en una parábola como la del sembrador donde se muestran cuatro tipos de personas diferentes con actitudes perfectamente identificables, así pues se encuentra la semilla que cae junto al camino, en pedregales, entre espinos y en buena tierra. Con esto Jesús invita de manera suficiente a los escuchas para que se hagan parte del relato y formulen sus propias hipótesis de aplicación en la vida personal.

Por último, se menciona la propiedad que impide ver a la parábola desde una óptica alegorizante, es decir, que no obligue a interpretar y otorgar sentido a cada uno de los personajes y objetos que se articulan dentro de la historia. *La ley de punto de contacto* estipula que no debe realizarse una lectura confusa ni complicada de la parábola sino más bien, debe trazarse un puente de relación entre el contenido de la historia y la intención

del autor que la enseña. Con esto seguro, los demás dominios que emerjan requieren permanecer dependientes de dicho trazo rector.

En el caso de las parábolas de Jesús los mejores trabajos académicos que ya han sido mencionados, son los que permanecen anclados a esta propiedad; no obstante, esto define la naturaleza de esta investigación, la cual desiste del estudio técnico para explorar la posibilidad de aplicación de las parábolas en educación, como un intento por comprenderlas en un plano social habitual que mantiene un parentesco con la comunidad judía que las escuchó siglos atrás; por cuanto ambas comunidades afrontan el desafío de comprenderlas en el mundo fenoménico y no de intelectualizarlas en forma de discurso del pensamiento.

Las parábolas de Jesús

Ahora es necesario hablar de la figura del maestro judío Jesús como principal representante de este género literario y cabe escribir el pensamiento de que al estar hablando de Jesús se está revelando el personaje más influyente del pueblo Judío en la historia de la humanidad. Siendo un formador excepcional que se valió en gran medida del aprendizaje experiencial para asegurar el impacto de sus enseñanzas entre sus seguidores, Jesús configura en esta parte de la discusión la imagen del maestro por excelencia, de un formador brillante y de un personaje histórico con características análogas al del profesor contemporáneo. Al respecto ¿qué hace un profesor universitario hoy sino servir de medio para revelar diversidad de saberes y situaciones socioculturales con las que se encontrarán sus estudiantes? ¿No fue también esto parte del ministerio de Jesús y no son las parábolas evidencia de ello?

Pensar en Palestina en el siglo primero, más específicamente en el pueblo de Israel en sus tradiciones y recursos culturales, es de mucha utilidad para identificar cómo se llevaba a cabo la enseñanza en aquel momento particular. Y es que el modo de formar entre el pueblo judío en aquellos días, tenía como una de sus principales vertientes la enseñanza de sabiduría que transmitían los rabinos (maestros distinguidos) a partir del estudio riguroso de la Torá como libro sagrado e identitario del judaísmo. Así pues los rabinos preparaban a sus discípulos desde jóvenes (posterior a la enseñanza en la escuela) con normas y principios fundamentales para actuar en el mundo. Para los judíos la escuela y la sinagoga inseparablemente unidas aseguraban el aprendizaje de la lectura de los primeros cinco libros de la biblia (el pentateuco) y la comprensión de los postulados fundantes del judaísmo.

Para ser más rigurosos respecto a lo que se va exponiendo, puede resultar interesante la lectura del profesor Francisco Varo (1990) en su obra titulada “la formación impartida por Jesús de Nazaret. Rasgos específicos de su literatura a la luz de la literatura rabínica” y de otros autores como (Joachim Gnilka. 1993; Emil Schurer. 1979). En dicha instrucción rabínica era común siguiendo la ortodoxia farisea enseñar a las personas a observar estrictamente la ley y a la conservación de las ceremonias de tipo sagrado en lugares extraescolares, o sea, al aire libre, haciendo de la enseñanza un proceso mucho más vivencial y abierto ya que otras personas incluso podían intervenir. Además, se trataba de una formación móvil, itinerante, maestros de otras ciudades organizaban reuniones para compartir sus propias lecturas del mundo a la vista de sus propios discípulos y de otros que con frecuencia podían participar en la discusión.

Es oportuno imaginar que en este contexto dialógico (que en este caso hace referencia a la oralidad casi exclusiva); de preeminencia de los sabios maestros; de razón y reflexión; de seguir al rabí de manera constante y en estrecha observancia; de discusión y opinión, creció Jesús. De aquí se desprende que en el actuar formador del maestro existieran muchas de estas características del sistema educativo judío a pesar de que no hay evidencia de que él haya sido discípulo de un rabino particular, aunque sí hay indicios suficientes para pensar que su filosofía era parcialmente producto de algunas de las escuelas de pensamiento de su época. A pesar de que no se puede hacer un rastreo preciso de los maestros que tuvo Jesús –lo que da pie a múltiples teorías y mitos- es de notar que frecuentar las sinagogas era uno de sus comportamientos usuales, y no solo eso, sino que era poseedor de una sabiduría singular (Mateo 13:54).

En términos de lo expuesto, Jesús era un rabino pero distinto al tradicional puesto que él no basaba su enseñanza sobre una dependencia de la Torá, sino que divulgó una doctrina original o al menos revolucionaria para su tiempo. Entonces sí era un Rabino reconocido por gran parte de los israelitas que rompía los esquemas tradicionales como por ejemplo, que él mismo escogía a sus apóstoles (discípulos más cercanos) exigiendo una voluntad completa semejante a la demandada por los fariseos, a diferencia de los otros maestros que eran elegidos por sus propios seguidores.

Era un maestro que no siempre se lavaba las manos antes de comer según se enseñaba en los ritos judíos y antes que tener una relación de prominencia entre los suyos como era costumbre, se esforzaba por privilegiar la relación horizontal entre maestro y discípulo. Jesús enseñó siguiendo la tradición oral y a través del habla explicó su mensaje

y daba oportunidad para el diálogo y la aclaración de preguntas; no obstante lo que no acostumbraba hacer era contrastar ideas o creencias de distintas fuentes para establecer certezas, sino que más bien presentaba con solidez su mensaje echando mano de metodologías participativas y evitando divagaciones.

Es usual encontrar en varios de sus discursos públicos una capacidad de adaptación del mensaje a la gente que le escuchaba, lo que le permitía exponer ideas muy originales a través de estrategias reconocidas por la audiencia. Aquí empalman las parábolas como un mecanismo del que se sirvió frecuentemente para enseñar. A la manera de otros rabinos, Jesús enseñó con este tipo de narraciones, pero incluso parece otorgarles mayor capacidad de aplicación en la mente de los escuchas.

Otra diferencia entre los rabinos típicos del pueblo judío y Jesús es que los primeros empleaban la parábola para ejemplificar el amplio sistema de tradiciones y normas Judías mientras que el maestro lo hacía para presentar los fundamentos de su propio cuerpo de doctrinas (Varó. 1990. P. 497). Pues a pesar de que mucha de la enseñanza de Jesús podía estar implícita en el pensamiento de otros grupos judíos, ciertamente su mensaje en conjunto se presenta como una obra original. Una circunstancia entre las tantas disponibles que puede servir de apoyo a esta idea, es el ejemplo de la originalidad del psicoanálisis freudiano que no está en duda a pesar de las aportaciones explícitas que tienen en él la hipnosis de Charcot, la sugestión de la escuela de Nancy y la catarsis breueriana.

Un último distanciamiento entre la escuela rabínica y Jesús es que éste se mostró abiertamente como alguien más que un maestro de sabiduría tocando las fibras mismas de

la teología judía. Jesús se proclama como el camino, la verdad y la vida (Juan 14:15), como un liberador de almas, un salvador de la humanidad; como quien tiene una autoridad mayor que los demás hombres respaldada por actos milagrosos y sagrados que le hicieron merecedor de respeto, admiración, odio, incredulidad y también persecución. Si bien el maestro actuó siguiendo los criterios culturales de su época, se diferenció en el trato dado a sus seguidores más cercanos, en la vocación de servicio y en el énfasis en la práctica de la ley, no en la magnificación de la ley misma como lo hacían los demás maestros.

Para algunos autores incluso el discurso parabólico del maestro de Nazaret es completamente único por los argumentos explicados (de Lagarreta. 2007) e incluso consideran respecto al contenido de estas que son una expresión singular de la acción política y social de Jesús. Citando a Mario Paressón (2011) se precisa al respecto:

El simple análisis de las parábolas muestra que ellas no reproducen los esquemas morales, políticos y sociales imperantes, ni los valores predominantes en la sociedad judía, sino que, por el contrario, pretenden romper con todos los moldes establecidos, transforman los valores y dan una imagen de la persona y de su relación con Dios diferentes a la que presentaban los grupos dominantes.

(Paressón, 2011. Pág. 5).

Las parábolas del maestro con un poco más de aumento

Es en un momento determinado de su ministerio, cuando el maestro empieza a utilizar con más frecuencia el discurso parabólico demostrando que tenía la capacidad suficiente para adaptar el mensaje a las exigencias; cuando su predicación se tornó más

allá de la sinagoga, de los recintos cerrados y cuando sintió que era necesario expresar su mensaje a campo abierto, a la vista y oído de cualquiera, creyente o no creyente, amigo o perseguidor, educado o analfabeto; él opta por emplear el discurso figurativo justamente para hacer más exquisita y atractiva su enseñanza (Barclay. 2006); en este sentido el despertar el interés de los oyentes era primordial a fin de asegurar el impacto que esperaba tener en ellos. Así pues el uso permanente de las parábolas contribuye a captar la atención de la audiencia y también a facilitar la comprensión de conceptos abstractos. Véanse los siguientes ejemplos:

El concepto de amor puede ser difícil de estructurar pero parábolas como la del hijo pródigo o del buen samaritano facilitan su comprensión. También el concepto de misericordia y justicia podría poner al hombre en una encrucijada, pero una parábola como la de los obreros de la viña en Mateo 20:1-16 ofrece mucha claridad al respecto sobre todo porque ofrece ideas concretas al respecto no desde un punto de vista semántico pero sí desde una perspectiva existencial.

El estilo parabólico resulta ser un discurso público acaparador de la atención, que permite exponer con representaciones simples, aspectos abstractos de la vida que tocan la subjetividad humana. A juicio del autor de esta obra, es una herramienta de enseñanza comunitaria para asegurar el interés en los conceptos que se pretenden transmitir. Siendo usual este tipo de relato reflexivo entre la escuela rabínica Judía, se vuelve útil contrastar su uso en aquella cultura por otros rabinos distintos a Jesús a fin de demostrar la supremacía del maestro respecto a su uso. La siguiente parábola data del año 190 d.c y es una respuesta del rabí Judas (Yehuda-haNasi) al emperador romano Antonino tras su

pregunta por ¿quién se hace responsable del castigo en el más allá, el alma o el cuerpo?.

La parábola dice:

Un cierto rey tenía un hermoso huerto que daba una fruta excelente; y puso a cargo de él a dos vigilantes, uno ciego y el otro cojo. El cojo le dijo al ciego: “veo una fruta exquisita en el huerto. Llévame allí para que la coja, y nos la comeremos entre los dos”. El ciego estuvo de acuerdo, y ambos se comieron la fruta. Después de algunos días llegó el amo del huerto, y les preguntó a los guardianes por la fruta. Entonces el cojo le dijo: “como yo no tengo piernas, no podía llegar allí, así es que no es culpa mía”. Y el ciego le dijo: “como yo soy ciego, ni siquiera podía ver la fruta; así es que no es culpa mía”. ¿Qué hizo el amo del huerto? Hizo que el ciego cargara con el cojo, y así demostró la culpabilidad de ambos. Así repondrá Dios las almas en sus cuerpos, y los castigará juntos por sus pecados. (Barclay. 2006, pág. 218).

Tal y como se muestra en el relato, en la intención del autor se deja ver un interés por enseñar las creencias judías de la resurrección y el castigo por el pecado. De esta manera la parábola cumple con la mayoría de criterios que se discutieron antes, empero es importante hacer visible el hecho de que aquí cumple específicamente la función de asegurar la sabiduría tradicional, lo que la hace menos activa que la mayoría de las parábolas de Jesús, que tienen como base el concepto del Reino de Dios del cual se hablará más adelante. Al referir que es una parábola menos activa y no por eso menos genial, se pretende dar la idea de que no va más allá del aprendizaje por comparación; así pues, tanto el cuerpo como el alma se hacen responsables del castigo venidero. Pero en

Jesús las parábolas apuntan a un reino que nadie conoce y señalan exclusivamente hacia el mismo hombre que las contaba.

Para poder ejemplificar lo que se quiere exponer aquí en relación a la fuente original o a lo que podría denominarse “ser autor y actor de lo narrado”; resultará más profunda la narración de James Walter Braddock sobre los sucesos relacionados con su vida como boxeador, que la historia contada por Penny Marshall y Brian Grazer en la película *Cinderella Man* de 2005. Y esto se debe justamente a la diferencia que existe entre ilustrar un concepto y personificarlo.

Es evidente ahora que hay un parentesco entre algunas parábolas rabínicas y las de Jesús de Nazareth como lo hace ver Francisco Varo (2005) con ciertos matices dignos de resaltar en relación a la ejemplificación de la vida diaria de los escuchas. Él dice: En cuanto al estilo literario, las parábolas de Jesús ofrecen mucha más variedad y belleza que las que se suelen encontrar leyendo las de otros maestros. En las parábolas rabínicas los protagonistas son normalmente unos personajes estereotipados: un amo y sus criados, un rey y sus súbditos, un amo o un rey y sus hijos, son las cosas más corrientes. Pero en la predicación de Jesús las incidencias de la actividad ordinaria ilustran con viveza la enseñanza y proporcionan incentivos para reflexionar acerca de los misterios más altos (Varo, 2005, pág. 151).

Por lo visto, aunque tienen una misma raíz, existe evidencia de mayor actividad en las parábolas del maestro que en las de otros rabinos. Tres siglos después de la muerte de Jesús, el rabí Zeera expresa una parábola de forma mucho más simple que la versión dicha por el referente del cristianismo:

Es como un rey que había contratado a un gran número de trabajadores. Dos horas después de comenzar el trabajo vino a ver a los obreros. Entonces vio que uno de ellos se había distinguido de todos los demás por su actividad y habilidad. Lo tomó de la mano y paseó con él hasta el atardecer. Cuando vinieron los trabajadores a recibir su jornal recibió aquel la misma suma que los demás. Entonces los otros murmuraron y dijeron: “Hemos trabajado todo el día y éste solo dos horas, y a pesar de todo le has pagado el jornal entero”. Pero el rey respondió: “con esto no os hago ninguna injusticia: este trabajador ha realizado en dos horas más que vosotros en todo el día”. Igualmente así rabí Bun bar Hiyya ha realizado en veintiocho años de su vida más que algunos doctores encanecidos en cien años. (Shwab. 1871)

Tal y como en el caso de la parábola del rabí Judas ante el gobernador, es distanciadador el hecho de que usualmente estas narraciones eran proferidas en situaciones específicas; en la anterior tuvo como motivo las palabras pronunciadas por Zeera en el funeral de un discípulo. Desde luego este direccionamiento resta en gran medida la capacidad generalizadora de la historia. A continuación se verá que en la versión de Jesús –que no se sabe si es la original o hay versiones anteriores a él- se expresa una historia que trasciende el hecho o el momento mismo que lo origina:

Porque el reino de los cielos es semejante a un hombre, padre de familia, que salió por la mañana a contratar obreros para su viña. Y habiendo convenido con los obreros en un denario al día, los envió a su viña. Saliendo cerca de la hora tercera del día, vio a otros que estaban en la plaza desocupados; y les dijo: Id también

vosotros a mi viña, y os daré lo que sea justo. Y ellos fueron. Salió otra vez cerca de las horas sexta y novena, e hizo lo mismo. Y saliendo cerca de la hora undécima, halló a otros que estaban desocupados; y les dijo: ¿Por qué estáis aquí todo el día desocupados? Le dijeron: Porque nadie nos ha contratado. El les dijo: Id también vosotros a la viña, y recibiréis lo que sea justo. Cuando llegó la noche, el señor de la viña dijo a su mayordomo: Llama a los obreros y págales el jornal, comenzando desde los postreros hasta los primeros. Y al venir los que habían ido cerca de la hora undécima, recibieron cada uno un denario. Al venir también los primeros, pensaron que habían de recibir más; pero también ellos recibieron cada uno un denario. Y al recibirlo, murmuraban contra el padre de familia, diciendo: Estos postreros han trabajado una sola hora, y los has hecho iguales a nosotros, que hemos soportado la carga y el calor del día. Él, respondiendo, dijo a uno de ellos: Amigo, no te hago agravio; ¿no conviniste conmigo en un denario? Toma lo que es tuyo, y vete; pero quiero dar a este postrero, como a ti. ¿No me es lícito hacer lo que quiero con lo mío? ¿O tienes tú envidia, porque yo soy bueno? Así, los primeros serán postreros, y los postreros, primeros; porque muchos son llamados, mas pocos escogidos. (Mateo 20: 1-16).

Cualquiera que compare ambos relatos puede darse cuenta de sus abundantes similitudes e incluso de sus intenciones semejantes; no obstante, la segunda se muestra con un espectro de aplicación más amplio, como si hubiese sido compartida no solo para los que presenciaban aquella escena en la palestina de hace dos mil años, sino para quienes tendrían acceso a ella en lo futuro.

Como se verá, la intención de esta obra de conocimiento no es resaltar con detalle las propiedades significativas de cada una de las parábolas contenidas en los evangelios, las cuales les son atribuidas al maestro, ya que esto supondría un tipo de estudio diferente y extenso por cada una de las características contextuales que serían necesarias para un entendimiento próximo a la pureza del relato; antes bien, lo que se pretende es provocar una lectura formativa que contribuya a pensar de otra manera la realidad educativa, esto, claro está, según la perspectiva interpretativa de profesores. Ya que cada parábola es distinta y conserva su propia complejidad.

En un interés por singularizar las parábolas del maestro entre las demás ofrecidas por la comunidad rabínica, Villegas (1993) dice:

Casi la totalidad de las parábolas rabínicas son frías y cerebrales, sin vivacidad ni emoción. En cambio en las de Jesús se trasluce siempre una mirada atenta y sináptica a las realidades de la vida cotidiana de la gente modesta que constituía en mundo al que él mismo pertenecía: el mundo aldeano de una provincia agrícola, pesquera y artesanal (Villegas, 1993, pág. 42).

Uno de los compromisos más fuertes que se adquieren en la construcción de este marco teórico, más allá de establecer la singularidad de la narrativa de Jesús, es la estructuración pragmática de un estado del arte en torno a la evolución histórica que ha tenido lugar en relación al estudio de las parábolas del maestro. Y no se niega que el esfuerzo aquí es más pragmático que academicista por cuanto lo que se pretende es realizar un seguimiento a fuentes y acontecimientos que marcan la forma de ver dichos relatos en momentos específicos del ser humano. Con esto, algunos de los autores más

relevantes serán tenidos en cuenta, no obstante, otros permanecerán ausentes por cuanto su discurso permanecerá implícito en varios de los temas a desarrollar.

La interpretación histórica de las parábolas de Jesús

Ante la extraordinaria oportunidad de sintetizar el discurso para dar cuenta de la evolución que ha tenido en la historia humana el estudio de las parábolas bíblicas, el siguiente apartado se fundamenta en la obra del doctor en teología Roberto Fricke (2005) quien destaca tres grandes momentos: La interpretación patrística; el aporte de Adolf Julicher; y las contribuciones de C. H. Dodd y Joachim Jeremias. Al respecto, se señalarán las características consideradas como más relevantes para entrelazar los trabajos destacados en esta materia.

Interpretación patrística

Con el fin del cristianismo primitivo, luego de haberse aceptado el nuevo testamento como canon sagrado, inicia la fase de la iglesia católica en la cual se escribe su organización y teología centrada en las enseñanzas de Cristo. Esta etapa fue llamada patrística que es un derivado de la expresión “padres de la iglesia” entre los cuales se encuentran Clemente de Roma, Atenágoras, Justino Martir, los pensadores cristianos Clemente y Orígenes, Teodoro de Mopsuestia, Crisóstomo, San Agustín de Hipona y Jerónimo de Estridón entre otros; lo que tenían en común era una enseñanza (escrita) que en conjunto conformó la doctrina católica posterior al declive del cristianismo primitivo. Es así como estos primeros intérpretes y teólogos bíblicos desde el segundo siglo después de Cristo hasta aproximadamente el siglo VIII, realizan un esfuerzo hermenéutico para comprender entre otras cosas las parábolas.

Es posible encontrar distancia en distintos aspectos entre los autores apostólicos e intérpretes de los apóstoles (siglo I) con los autores postbíblicos (del siglo II en adelante), no obstante es indiscutible que su aporte contribuyó de manera directa al desarrollo del pensamiento cristiano en todas sus manifestaciones religiosas, ya sea por el acercamiento a sus enseñanzas o por la discrepancia con ellas. Los comentarios de los llamados “padres de la iglesia” transcurren desde simples y tímidas alusiones al discurso parabólico de Jesús (Ruiz. 1970; pasando por el uso de la alegoría en los estudios exegéticos de los “padres apostólicos” que son aquellos autores que tuvieron contacto con al menos uno de los apóstoles originales de Jesús de Nazaret, en donde el entendimiento de la biblia permanecía anclado a veces con arbitrariedad, a un “sentido oculto” y no literal, es decir, que traspasa el significado propio de las palabras para decir cosas diferentes.

Se puede observar la alegorización de la parábola del buen samaritano en San Agustín y otros, como una admonición para imitar la conducta del samaritano en momentos en que sea necesario demostrar compasión. De esta manera él realiza una interpretación de cada uno de los objetos de la parábola que siguiendo a Gordon D. Fee y Douglas Stuart (1985) resulta así:

El hombre que cayó entre malhechores es Adán, Jerusalén es la ciudad celestial, Jericó es la luna (mortalidad de Adán), los ladrones son el diablo y sus huestes, despojarlo significa que fue despojado de su inmortalidad, herir significa que le convencieron de pecar, que le dejaron medio muerto significa que murió espiritualmente, el sacerdote y el levita es el sacerdocio y el ministerio del antiguo pacto, el samaritano es

Cristo, el aceite y el vino son el consuelo esperanzador y la invitación a perseverar, el mesón es la iglesia y el mesonero es Pablo.

Tras la reseña sobre la hermenéutica alegórica mayormente impulsada por la escuela alejandrina también llamada Didaskálion, que propugnaba el estudio simbólico de las escrituras, se vio relentecido el proceso comprensivo de estos textos hasta ya entrado el siglo XIX. Autores como Clemente y Orígenes señalan los sentidos literal y espiritual en el texto, a esto se suma otras lecturas que antes que explicativas resultan eclécticas, extensas y dogmáticas (Farrar. 1979).

Con lo anterior, el legado de los padres del catolicismo encuentra resistencia al abordaje de la alegorización hacia el siglo IV por algunos representantes de la “escuela de Antioquía” como Teodoro y Juan Crisóstomo que son más afines con la literalidad del texto bíblico; y esto a su vez empezaría a sentar las bases para la reforma de la hermenéutica protestante en el sentido de alegar que el conocimiento de la iglesia debía basarse en el saber cristiano y no en el saber eclesiástico. Para los autores de esta escuela las parábolas están articuladas a un todo por lo que su comprensión depende en gran parte de los detalles semánticos y lingüísticos empleados; es entonces cuando nace de ellos la necesidad de otorgarle a la palabra de Dios un sentido contextual histórico (Fricke. 2005. p. 216) que se evidencia en un entendimiento literal de cada pasaje y en la construcción de sentido.

Las reformas protestantes

Con Martín Lutero a la cabeza algunos disidentes católicos promueven una hermenéutica distinta a la alegórica y emplean las parábolas como fundamento para la

predicación y la invitación; al respecto la parábola fortalece las ideas de quien las escudriña y no son materia de estudios exegéticos súper-elaborados. En Lutero la parábola es retomada desde la parte y no desde el todo puesto que sirve para hacer referencia puntual al principio que él procuraba tratar (Lutero. 1998); en sus alusiones consideradas como indirectas, se evidencia una utilización conveniente para estructurar sermones a partir de las ideas que emergían de la narrativa. Al respecto Roberto Fricke (2005) menciona:

Si en su interpretación de las parábolas Lutero no se destacó como exégeta, sí, en por lo menos una ocasión, se demuestra ser un "crítico literario". Con referencia a la parábola del sembrador (Mar. 4: 1-20), Lutero alude a las palabras de Marcos "una semilla produjo a treinta, a sesenta, a ciento por uno" para compararlas con Lucas 8:8. Demuestra cómo cada evangelista se expresa de modo diferente respecto a la misma parábola. Nuevamente, no hizo exégesis. (Fricke , 2005, pág. 218)

En el caso del teólogo y reformador francés Juan Calvino, se puede apreciar una intención más leve de alegorizar en el sentido de sustituir aspectos literales de la historia contada en la parábola, por representaciones alusivas a la igualación de la iglesia de su época con el "reino de Dios". Respecto a su interpretación de la parábola del banquete de bodas contenido en el capítulo veintidós del evangelio de Mateo, Calvino (Jean Cauvin 1509-1564) en su libro III capítulo XXIV dice:

Viendo, pues, el Señor, que su Evangelio había de ser anunciado a muchos pueblos y que muchísimos no harían caso de él, y pocos lo tendrían en la estima

que se merece, nos describe a Dios bajo la forma de un rey que celebra un solemne banquete... No hay quien no vea que esta parábola se debe entender hasta aquí de la vocación externa (...).

En general, los autores de la reforma protestante que ocasionaron un sisma dentro del catolicismo en relación a sus usos y costumbres dando espacio a la creación de nuevas iglesias y organizaciones de tipo religioso; posibilitan un avance hacia una nueva interpretación de las parábolas sin alcanzar todavía una exégesis profunda. Es así como el punto de quiebre en el pensamiento originado por estos pensadores libres desde el siglo XVI, es considerado un fundamento necesario para la revolución exegética histórica que tendría lugar muchos años después.

Aportaciones de Adolf Julicher

El exégeta y profesor alemán del nuevo testamento que vivió a fines del siglo XIX y principios del XX en contraposición a la comentada alegorización de las parábolas, expone como un error interpretativo tal procedimiento estableciendo la diferencia substancial entre alegoría y parábola. Mientras para la primera cada detalle cobra significado, para la segunda –y en esto reside su principal aporte– el punto de comparación es un aspecto solamente.

Jesús a la vista del autor de *Die Gleichnesreden Jesu* (Los símiles de Jesús) es un maestro de la parábola y no de la alegoría por lo cual se hace necesario identificar la enseñanza que el llamado Cristo intentó dejar en ella y no caer en el error de interpretar las muchas posibilidades que se desprenden de cada detalle de la historia. Con este razonamiento se llega a la conclusión de la intención universalizante de la parábola a

partir de su singularidad, lo que quiere decir que cada relato es único y proporciona un mensaje abarcador con características éticas perdurables en el tiempo y las generaciones.

Así pues es que las parábolas llegan a ser observadas con mayor fuerza como estructuras éticas y morales por excelencia con una característica generalizadora que le valió a Julicher la contrariedad de autores y exégetas posteriores por ejemplo, la de Joachim Jeremías (1997) que defiende la contextualidad original de las parábolas para justificar su comprensión. Él dice:

Mirando la colección de parábolas en Mateo 13, se puede esclarecer el problema de la siguiente manera: Es como si de los sermones de un predicador célebre de nuestros días se nos hubiera transmitido solamente una colección de ejemplos que servían para ilustrar su predicación. Esta colección adquirirá todo su valor sólo cuando sepamos en cada caso qué idea quiso ilustrar el predicador mediante cada ejemplo. De igual modo comprenderemos realmente cada una de las parábolas reunidas en la colección de parábolas de Mateo 13, sólo cuando podamos hacernos una idea de la situación concreta en que las pronunció Jesús (Las parábolas de Jesús, (Jeremías, 1997, pág. 26- 27).

A pesar de los cuestionamientos a Julicher por su visión intemporal y moralizante de las parábolas, resulta muy difícil negar sus descubrimientos en esta materia, ya que si bien la comprensión de este tipo de recurso debe pasar por el conocimiento del Jesús de la historia, también suele pasar a menudo por el descubrimiento de mensajes éticos para el presente. Es claro que el autor de esta obra no comparte la idea de que las parábolas se reducen a ser máximas éticas para todas las generaciones que tengan acceso a ellas, sin

embargo, y distanciado con ello de Jeremias, aquella sigue siendo una posibilidad amplia con probadas repercusiones en el mundo de la vida que emparenta perfectamente bien con la visión humanista de la educación. Por ejemplo, si la parábola de los talentos (Mateo 25) trata el tema del potencial y el progreso humano, se vuelve una inferencia válida con matices axiológicos el hecho de pensar en la idea de no caer en la inactividad para frustrar la existencia.

Resulta por demás fascinante cómo Adolf Julicher provee una nueva visión de las parábolas como estructuras vivas con la capacidad de cambiar el pensamiento y la conducta humana. Probablemente al restarle importancia al contexto histórico de las mismas incurre en un error hermenéutico que no se puede pasar por alto; pero acierta a la vez en ofrecer una prospectiva aplicativa en la dimensión axiológica. Con esto, es evidente que los espacios argumentales que el profesor alemán deja en retrospectiva en este sentido, ofrecieron nuevas oportunidades de investigación a otros estudiosos.

Los trabajos de C. H Dodd y Joachim Jeremias

Hablar de estos expertos y gigantes de la teología nunca es fácil frente a la brevedad con la que serán reseñadas sus principales contribuciones a la hermenéutica bíblica, no obstante se hará un esfuerzo por no perder el rastro de los principales hechos vinculados a la interpretación del discurso parabólico de Jesús ligado a su constituyente contextual. Ambos autores ubican sus respectivos trabajos, sobre la base teórica de la escuela de historia de las formas principalmente representada por Martín Dibelius y Rudolph Bultmann, la cual en sentido general centra su atención en la exégesis desde las formas literarias de la biblia (Bultmann. 2000) a partir de una perspectiva comparativa

con otras formas escriturales de la época. Al no ser este un contenido directamente vinculado a las parábolas, no será desarrollado como parte de este marco teórico.

Charles Harold Dodd (1884-1973) basado en sus estudios de filología en Oxford y como ministro protestante dedicó gran parte de su vida a la crítica y exégesis bíblica con una motivación especial por las parábolas. Inicialmente su propuesta interpretativa más insigne radica en el posicionamiento de tales obras en el espacio mismo en que Jesús llevó a cabo su ministerio. Para él el entendimiento humano de estos relatos permanece ligado a las huellas del maestro, a su tiempo, sus costumbres y circunstancias.

Si bien no es el primer autor en hacer mención de la historicidad de las parábolas para su correcta interpretación –otros como Arthur Cadoux (1931) y B. T. D. Smith (1937) ya lo habían insinuado antes- es reconocido particularmente por su posición radical al respecto. Igual que Julicher, Dodd se aparta de la alegorización interpretativa y sostiene la crítica hacia la iglesia que fue la promotora de mantener tal error.

Para el escritor de la famosa obra *Las parábolas del reino* (1973) el propósito fundamental de las parábolas no puede ser el de descubrir el mensaje divino a los discípulos y esconderlo de otras personas. De esta manera se identifica una propiedad de encubrimiento en dichos pasajes, como una razón -todavía hipotética- de por qué Jesús de Nazaret los empleaba a menudo según lo manifiesta el evangelista (Marcos 4: 10-13). Sin estar de acuerdo con ello, Dodd cuestiona tal argumentación mencionando los cambios bíblicos que tuvieron lugar durante los primeros años de la iglesia y basado en esto se enfoca específicamente en las parábolas que conciernen directamente al reino de Dios.

Como principal figura de la escatología realizada, que no es otra cosa que el conjunto de creencias referentes a la figura de Jesucristo como anunciante del reino de Dios en relación a su momento histórico preciso y no a futuros imprecisos o nefastos; Dodd asume como verdadera la idea de que en el ministerio del maestro entre el pueblo de Israel, se agota toda la argumentación tocante a la presencia del reino de Dios entre los hombres y su manifestación profética; por lo que no admite visiones futuristas alusivas a esta creencia. Para él los acontecimientos del juicio final, la segunda venida, el período milenial y el Armagedón no tienen un soporte bíblico desde Jesús y por lo tanto no son creíbles; tras esta concepción viene su admonición de disfrutar de la bendición del ya pasado reino de Jesús en el ahora.

Lo anterior ya supone otro problema puesto que desde aquí el Jesús de las parábolas es presentado sin una facultad escatológica (en teología estudio sobre el destino del hombre) que le permita ser entendido como figura trascendental en la existencia del ser humano y se expone una contradicción evidente entre la creencia del reino de Dios pretérito frente a la linealidad progresiva del tiempo promovida por el judaísmo (Fricke. 2005).

Tras sus decididas críticas a los desacuerdos entre los evangelistas a la hora de narrar las parábolas parece que este gran teólogo cae en su propia trampa al valerse de los sinópticos (evangelios) para estructurar la mayor parte de su discurso. Esta crítica a las fuentes es tanto como hacer señalamientos a las versiones musicales de una o varias sinfónicas que interpretan la quinta sinfonía de Beethoven, para sostener una argumentación sobre la grandeza del “genio de Bonn”. Con esto en mente, se gana una

interesante crítica respecto a los cambios efectuados en los evangelios durante los inicios del cristianismo aunque no necesariamente esta tenga que ser totalizante, porque seguramente muchos pasajes bíblicos dan cuenta exacta de los hechos y palabras reales de Jesús.

Joachim Jeremías (1900-1979) el gran teólogo luterano bebe en gran medida de la obra de Dodd y agrega interesantes ideas basadas en sus estudios sobre tierra santa, donde vivió en su período formativo antes de doctorarse en Alemania. En relación al tema de este apartado, Jeremías escribe hacia el año 1947 la obra las parábolas de Jesús que complementa la contextualización de las parábolas con aportes técnicos respecto a la situación del pueblo judío en aquella época, demostrando una gran erudición y la importancia de desentrañar este tipo de saber. Para él no solo las parábolas alusivas al reino de Dios deben ser interpretadas, sino todas las demás que llevan de alguna a manera a entender el mensaje del maestro. Con esto, es claro que su estudio y comentario del nuevo testamento se convierte en más integrador, claro está, manteniendo como premisa fundamental el contexto original.

Haciendo uso del argumento comparativo entre dos contextos, Jeremías puntualiza permanentemente sobre los cambios de redacción que hubo en las parábolas desde la iglesia primitiva. Menciona que el primer contexto es el del Jesús de la historia, es decir, el momento preciso en el que tuvo lugar el discurso y el relato; mientras que el segundo contexto alude a las interpretaciones sobrevenidas sobre el texto original de los evangelistas (Mateo, Marcos y Lucas) autores de los sinópticos, durante los años posteriores a la muerte de Jesús. En su trabajo expresa los posibles problemas a partir de

la influencia de las traducciones de las parábolas a idiomas como el griego, los posibles aditamentos, la influencia narrativa de aquel tiempo, el deseo de aplicarlas a nuevas escuchas, la situación del cristianismo primitivo y la intención permanente de alegorización.

Al estudiar la obra de este autor, se evidencia el pilar de la historicidad sobre otros posibles en la comprensión de un texto antiguo. El origen de su propuesta parte de encontrar el contexto histórico y desde allí son notables las contribuciones para ampliar el espectro de comprensión sobre el orador que comparte los relatos y el contenido escenográfico de los mismos.

Sin embargo, esto da pie para pensar en nuevas posibilidades interpretativas, entre estas se podría considerar su contemporaneidad o en otros términos su aplicación en el mundo actual; de hecho una de las críticas más feroces que recaen sobre Joachim Jeremías es justamente su indiferencia ante el contexto actual. Con el aprisionamiento de Jesús como tesis de la obra, los opositores de este pensamiento podrían alegar una vigencia mayor de las parábolas sobre todo por la relevancia que tiene en el mundo de hoy el cristianismo.

Otras posibilidades: interpretaciones contemporáneas

Desde luego autores más recientes que Jeremías como el profesor Charles W. Hedrick autor de “Parables as Poetic Fictions, The Creative Voice of Jesus” (1994), han realizado otros aportes relacionados con la interpretación de las parábolas basada en la crítica literaria. En este sentido son vistas como ficciones poéticas con un marcado componente estético que las hace autónomas en su composición sin llegar a dañar el

posible vínculo entre arte y autor pero sin caer de ninguna manera en la práctica de explicar una obra desde el conocimiento del autor y de su contexto; todavía más si se tiene en cuenta los vacíos históricos que existen respecto al personaje Jesús de Nazaret. Para gran parte de la interpretación contemporánea, la crítica a las interpretaciones tradicionales recae en el interés irrelevante de estas por explicar la parábola a partir de la figura del maestro.

Este intento por superar las anteriores formas de exégesis –que desde luego sobreviven hasta hoy- a través de los trabajos modernos en lingüística y retórica para otorgarles un estatus estético, fue considerado hacia la segunda mitad del siglo XX, cuando autores como Dann Otto Via se aventuran a presentar las parábolas como obras de arte sobre las cuales se puede comprender la propia existencia. El relato parabólico desde esta forma prescinde de dos aspectos fundamentales para autores anteriores: el de la información alusiva al contexto palestino donde fueron dichas por primera vez y el de su alineación con referentes teóricos hipotéticos.

Con esta crítica al concepto de reino de Dios ante la aplicación de un método rotundamente a-histórico, las parábolas llegan a ser vistas como destellos de la existencia humana que permiten ampliar la comprensión del ser humano mismo y no un mecanismo de conocimiento del autor de los relatos. Su interpretación por lo tanto emerge del estudio juicioso de las interrelaciones evidenciadas en la obra de arte entre los objetos y elementos que la componen y no de las conjeturas de naturaleza especulativa que fortalecen la teología. A demás, esta perspectiva niega la pertinencia de generar formas intermedias del significado del texto (*tertium comparationis*) como transferencia de

sentido, por cuanto el relato perdería con ello su esencialidad para transformarse en una forma alegórica que dice mucho más de lo que puede decir.

Bien puede resumirse que en la perspectiva que nace en la contemporaneidad se resalta la relación entre estética y existencia en las parábolas. La figura que podría ejemplificar estos aspectos sería la del reflejo del hombre en el espejo, la parábola se constituye en el espejo que descubre al hombre en sí mismo y le lleva a comprenderse. De igual forma se contempla el carácter reflexivo de cada relato al extender una invitación para transformar-se. Con esto queda claro que lo que se comprende en la lectura de las parábolas es la visión de Jesús respecto a la existencia, y la captación de dicha visión se lleva a cabo por medio de la fe, puesto que las parábolas individual y en conjunto son una expresión cristológica imposible de dejar de ver.

A partir de allí y posicionándose en la parábola como acontecimiento lingüístico Ernst Fuchs (1903-1983) teólogo protestante alemán (Gibellini. 1998), habla del lenguaje como causa de efectos en el hombre, donde la noción de lenguaje no es otra cosa que interpretación del acontecimiento. En otras palabras, la parábola en cuanto relato no solo es susceptible de interpretación, sino que también interpreta al lector, por lo que se entiende como objeto y sujeto a la vez. Para él la hermenéutica es una forma de lenguaje expresado en el relato en el sentido en que muestra o permite ver algo que interpela la existencia del lector y desde esta perspectiva se desliga de aportes anteriores y acredita el conocimiento sobre el Jesús histórico, alegando que es sobre la fe de este personaje que el hombre apela a la cristiandad como patrimonio vivo que causa un efecto actualizado entre las personas.

Fuchs al referirse al impacto del discurso parabólico de Jesús menciona dos aspectos importantes que lo conforman. El primero de ellos es la composición narrativa que se define en la comprensión de los oyentes, la segunda es la substancia de la parábola que es la que se introduce en la mente del escucha. De esta forma basado en la propuesta hermenéutica de Gadamer, fortalece la idea de la interpretación de las parábolas en un continuum permanente entre significados históricos y acontecimientos futuros.

Volviendo al trabajo de Charles W. Hedrick que también apoya la historicidad de Jesús, se puede identificar la intencionalidad de abordar las parábolas como ficciones cortas elaboradas por la mente del maestro, él muestra otra metodología de estudio semejante a la que se emplea para obras de ficción, la cual se encarga de estudiar el relato en cuanto relato, no como fragmento de vida en la existencialidad de Jesús. Por lo tanto la forma en que desde aquí se considera la lectura de la parábola es la de una narración ficticia que adviene al lector contemporáneo en un largo viaje desde el judaísmo del primer siglo.

Tras lo dicho, Hedrick no toma la parábola como relato atemporal, ni como una narrativa que requiere interpretaciones autoritativas o como construcción trascendente, ya que para él estos son formas de alegorizarlas. Para él desde la versión original de la parábola, es decir desde el momento mismo en que fue dicha, cobró un valor diferente para muchos de los oyentes por lo que se infiere que el sentido de toda parábola está condicionado a la situación existencial (particular) de cada persona (Hedrick. 1994). Además, aspirar a reconstruir la intención original de Jesús al decir cada una de sus dichos es sumamente improbable por lo que supone las lagunas en el estudio del Jesús histórico

anteriormente reseñadas (oralidad, el cambio de idioma y las traducciones en las primeras comunidades del cristianismo).

Hedrick enfatiza en que si bien las parábolas no son del todo in-significantes tampoco puede decirse de ellas que han sido plenamente comprendidas; ciertamente tienen mucho que decir pero esto depende y siempre ha dependido de la interacción entre el seguimiento histórico que puede hacerse de ellas y los procesos mentales del lector, lo que hace pensar que un mismo lector puede encontrar distintos significados en una misma parábola descubriendo en dicha experiencia el círculo hermenéutico; por lo tanto, al poder decirse que una parábola puede tener distintas y variadas interpretaciones, se niega lo contrario, debido a que sería como un plan de totalización el asignarles una única significación que mutila su naturaleza narrativa. En general, un valor importante del estudio de las parábolas es que plantean un problema inacabado que abre nuevas puertas a la comprensión exegética.

En contexto latinoamericano

Tal vez uno de los apartados más esperados por los lectores en este capítulo es el que concierne al abordaje dado a las parábolas en contexto. Para ello es importante referirse al gran movimiento teológico denominado teología de la liberación que tiene por principal cometido el fomentar una perspectiva católica-cristiana desde los países considerados “de tercer mundo”. Para esto se retoma el trabajo de Robert Fricke (2005) que hace un esbozo interesante en relación a las comunidades cristianas de base. Es así que algunos de los principios que rigen este movimiento son la práctica del amor, una espiritualidad contemplativa y actuante y la autonomía del hombre como agente de su

destino (Gutierrez. 1980). En tal sentido Fricke menciona el interés distintivo de la teología de la liberación de la siguiente manera:

La teología de la liberación es peculiar a los países de Latinoamérica y África en especial, aunque la hay en otros continentes. Hay un deliberado intento por divorciarse de teologías hechas en otras latitudes y culturas, porque los teólogos de la liberación consideran que las teologías europeas, estadounidenses y de cualquier otra parte del mundo "desarrollado" no tienen los elementos necesarios para ayudarles a los del tercer mundo. Hay un deliberado esfuerzo por desconocer toda influencia teológica desde otros movimientos. (Fricke, pág. 266).

Surge una correspondencia entre la fe cristiana y las enseñanzas bíblicas con las realidades latinoamericanas caracterizadas por la desigualdad social, corrupción, guerra, racismo, desigualdad económica, pobreza, entre otras; en donde se da una conjunción de ideales entre el evangelio y las personas que habitan esta parte del mundo (Dussel. 1977). De modo que este movimiento que tiene un componente marxista de fondo en lo que respecta a la lectura social de lucha de clases y diferenciación entre burguesía-proletariado en sus diversas consideraciones; se mantiene firme desde una teología que parte de la praxis histórica; donde las revoluciones, las guerras, los conflictos, los acuerdos políticos y las gestas sociales son el escenario en el que la deidad manifiesta su pertinencia en los procesos de liberación humanos.

Desde luego estas ideas acarrearán oposiciones lógicas al movimiento como las del teólogo argentino Jose Miguel Bonino (1977) entre otros, que arguyen que la comprensión de Dios desde los fenómenos históricos no constituye un descubrimiento

propio de la teología de la liberación; además, no deja de ser problemático que una teología que prescinde de la interpretación bíblica de manera fundamental, se consolide desde una visión estrictamente cristiana, ya que el alejamiento de las escrituras si bien puede posibilitar una hermenéutica de las situación latinoamericana con un sentido comunitario y social, obvia la solidez espiritual del texto de manera agresiva.

De modo que no ver la ideología anticapitalista que en muchos casos privilegia el socialismo en la teología de la liberación es casi imposible, las interpretaciones toman un rumbo en dirección a los problemas económicos del mundo y con ello toda la cuestión política que es fuente de amplia discusión. No obstante, en estos términos no deja de ser una forma de reducción del acontecer del nuevo testamento, el hecho de asimilar los principios de una espiritualidad del amor con los de una motivación revolucionaria. Se puede decir, que una de las contribuciones más importantes de este movimiento es que se constituye en un proyecto de pensamiento propio y original en américa latina.

Respecto a las parábolas, hay escasas consideraciones hermenéuticas en el movimiento, lo cual para Fricke (2005) significa una discordancia entre la perspectiva apocalíptica de Jesús al presentarse como fuente del reino de Dios y la tendencia profética natural del judaísmo en la que permanece esta teología. Esto por cuanto para la interpretación de un cristiano común la explicación bíblica se agota en la figura redentora de Jesús, mientras que para un teólogo de la liberación como Leonardo Boff la hermenéutica de las escrituras permanece en proceso (1985).

No obstante, los esfuerzos exegéticos desde esta perspectiva hacen importantes aportaciones sobre la interpretación al fortalecer la idea de la necesidad de comprender la

Biblia de acuerdo al contexto, lo que para el autor de esta investigación es una posibilidad y no un criterio excluyente. Al respecto y nombrando de nuevo la obra de Boff sobre el significado del reino de Dios y el direccionamiento de las parábolas, él menciona:

El reino de Dios significa la realización de una utopía del corazón humano en el sentido de liberación total de la realidad humana y cósmica. Es la nueva situación del viejo mundo, totalmente colmado por Dios y reconciliado consigo mismo. Podría decirse, en pocas palabras que el reino de Dios significa una revolución absoluta, global y estructural, del viejo orden, llevado a efecto única y exclusivamente por Dios. Por eso el reino es reino de Dios en sentido objetivo y subjetivo (Boff, 1985. pág. 77).

Es preciso informar que no hay un criterio unificado de exégesis de las parábolas desde la teología de la liberación, sino alusiones confirmatorias del discurso emancipador que caracteriza el movimiento de un modo que dista del texto de los evangelios; de manera que la contribución realizada al respecto, consiste en la formulación de ideas generales de los relatos que concatenan bastante bien con la realidad latinoamericana. Un ejemplo de esto se puede encontrar en Mortimer Arias (1980) en su trabajo sobre “el reino de Dios” que interpreta entre otras, las parábolas del crecimiento (el sembrador, la semilla que crece por sí sola, la levadura, la semilla de mostaza y el trigo y la cizaña) como una forma de expresar el reino de Dios al modo de una realidad activa y transformadora. Para él el reino de Dios como acontecer entre los hombres parte de sencillos sucesos que terminarán en un futuro afortunado para la humanidad (p.88).

De esta manera, cierra la reseña sobre la imprecisión en el uso de las parábolas desde la teología de la liberación para retomar la importancia de discutir estos a portes a partir de la visión paradigmática.

Paradigmas y parábolas

La primera parte ya ha sido expuesta al distinguir los trabajos de comprensión de las parábolas más destacadas a juicio del autor. Ahora conviene simplificar un poco el conjunto de contribuciones haciendo uso de la enmarcación general en modelos de pensamiento. La interpretación de las parábolas desde la propuesta paradigmática facilitará esta tarea al permitir elaborar una descripción desde las visiones de mundo.

Evocando a Thomas Khun (1980) respecto a las estructuras conceptuales imperantes en una comunidad; es posible conectar aquí la dominancia de algunos modelos consensuados de pensamiento como el vitalismo, el mecanicismo y el holismo que han producido crisis y revolución protagónica en su búsqueda por convertirse en modelos sobresalientes para la explicación e interpretación de la vida misma y en este caso de las parábolas bíblicas.

Véase en primera instancia el paradigma vitalista como exponente de una preocupación por el origen espiritual y trascendente del alma tanto como por las singularidades existentes entre ser humano y otras formas de vida (Amo. 2007. P.261). Como doctrina filosófica impulsada por el cristianismo y actualmente reemplazada por el concepto de “defensa de la vida”, imperó desde el siglo I hasta el XVI aproximadamente. El vitalismo aquí reseñado contempla la armonización de la humanidad, el mundo y Dios puesto que a diferencia de los paradigmas posteriores, desde aquí se aceptó la existencia

de un ser supremo y su influencia en el mundo y entre los hombres. Por lo tanto, como se dijo antes, es aquí en donde impera la alegorización del texto bíblico como hermenéutica asociada a la simbología de una realidad divina de la que se desprenden contenidos literales así como espirituales.

Con el paradigma vitalista se denuncian ciertos problemas en la comprensión de las parábolas como lo es que 1) las personas incultas de la época difícilmente podían tener acceso a una interpretación acorde a su entendimiento; 2) difícilmente varios autores realizarían una interpretación alegórica idéntica de la misma parábola como podría seguirse el caso de Ireneo y San Agustín respecto al buen samaritano; 3) el problema de situar detalles del relato en un período distinto al que les pertenece - siglo I- para justificar una interpretación contextual (anacronismos); y 4) la intencionalidad evidente de la iglesia por presentar el estudio del discurso parabólico de Jesús como algo abstracto, confuso y difícil.

Con la emergencia del paradigma mecanicista durante el siglo XVII en lo que se llega a conocer como un enfoque filosófico clásico que pondera la influencia física sobre los objetos, se niega la existencia espiritual y se determina la conciencia en función de la materia. Se estima que es un paradigma dominante hasta ya entrado el siglo XX y se representa en el cambio mecánico y en una forma de interpretación forzosamente analítica. En este sentido el estudio bíblico se lleva a cabo en una búsqueda rigurosa de causas y en la pesquisa de la esencialidad original del texto dándole relevancia a unos aspectos por encima de otros. El tipo de investigación imperante es por lo tanto el

histórico-crítico que identifica contenidos subyacentes para la comprensión a través de actividades metodológicamente rigurosas.

Los exégetas desde este paradigma pretenden desentrañar el sentido original de frases e ideas del texto bíblico para poder realizar inferencias teológicas, aunque con esto dejan al descubierto una debilidad procedimental que es justamente la de sobre-fragmentar los textos, lo que conduce de cierta manera a enfrascarse demasiado en la parte desatendiendo el todo. Es desde aquí que habla un autor ya nombrado como Adolf Julicher. Un ejemplo que se puede emplear en este punto es el de la interpretación de la parábola de las diez vírgenes, al describir que es un relato que trata el tema de la “preparación” desestimando otros aspectos que hacen parte de lo tratado siguiendo el mecanicismo propio de este modelo.

Un paradigma posterior al mecanicista plantea la reivindicación de las historias metafóricas a través de la investigación relacional. Se trata del paradigma holista que pretende la integralidad, es decir, promover la idea del estudio de los sistemas como un todo y no desde el análisis de sus partes. En este sentido se opone al mecanicismo con la intención de comprender más allá del significado de las palabras que construyen un texto. Desde aquí la relación de las palabras y conceptos permite conectar con la dinámica estructural del texto lo que posibilita otra forma de pensamiento. Quiere decir que la literalidad de las parábolas contempla la narrativa general de un suceso y el efecto que tiene este en el lector; con las formas más modernas de la hermenéutica se identifica un aspecto performativo en la parábola así como el conocimiento de saberes implícitos y explícitos.

Una manera de describir el componente performativo en las parábolas de Jesús al dar lugar a algo que previamente no existe en el texto, es la interpretación humanista que se hará más adelante de la parábola del buen samaritano, en donde se explica de qué manera el texto original actúa y se concibe como narrativa viva que involucra sensaciones, percepciones y emociones distintas. Con esta posibilidad de la parábola para realizarse, se evidencia la igualación de dos realidades independientes y a menudo sin conexión: la del relato y la experiencia vivida del oyente/lector. Véase a continuación este caso desde más cerca.

En el breve relato de la parábola de la semilla de mostaza (ver. Mateo 13:31-32) es posible describir dos tipos distintos de yuxtaposición, por un lado de entidades y por el otro entre la historia y el evento así:

Tabla 6. Yuxtaposición de contenido y evento en la parábola de la semilla de mostaza

	Yuxtaposición de entidades (contenido)	Yuxtaposición entre la historia y el evento (experiencia vivida)
Otra parábola les refirió, diciendo: El reino de los cielos es semejante al grano de mostaza, que un hombre tomó y sembró en su campo; el cual a la verdad es la más pequeña de todas las semillas; pero cuando ha crecido, es la mayor de las hortalizas, y se hace árbol, de tal manera que vienen las aves del cielo y hacen nidos	El tamaño de la semilla en contraste con el tamaño de la planta (hortaliza) en su desarrollo pleno en zonas semitropicales. (ejemplo de crecimiento) (Thompson, II, p. 100).	El árbol cuyas ramas proporcionan sostén a las aves es una figura común entre el pueblo judío desde la antigüedad (Ezequiel 31:6). Llegando así a representar el poder de un reino que ayudaba a otras naciones. (Talmage. 1964. p. 318-319).

en sus ramas.		
---------------	--	--

Tras este marco lógico que concretiza formas de interpretar las parábolas del maestro en un escenario libre y quisiera el autor: inclusivo; es conveniente seguidamente centrar la atención en un aspecto más específico que aúna la lectura de todas las parábolas desde un común conceptual. Para ello se recurre a la reflexión teórica a la luz de algunos autores que han tenido mucho que ver con la interpretación bíblica sobre el tema del reino de Dios y su posible significado.

Reino de Dios: recurrencia en las parábolas

A continuación se tratará el tema central de las parábolas que no es otro que el llamado “reino de Dios”. Es usual encontrar en los sinópticos la expresión “el reino de Dios es semejante a” (Lucas 13:18) sin embargo, no es claro el significado de aquella expresión para Jesús, es decir, que el maestro empleó muchas veces esas palabras pero nunca explicitó en qué consistían; lo que en realidad hizo fue mostrar aspectos esenciales de tal concepto a través de la comparación y para ello se valió de las parábolas entre otras cosas. Por lo anterior, resulta más comprensible al lector la razón por la que hay diversas interpretaciones respecto al tema que se está tratando aquí.

Existen serios indicios para pensar que el pueblo judío del primer siglo estaba completamente relacionado con la esperanza del reino de Dios como acción venidera y trascendental de corte escatológico – o lo que es lo mismo, la creencia teológica sobre las realidades últimas-, no obstante, un cansancio en esta tradición apocalíptica causado por la persecución y la esclavitud del pueblo fue llevándoles a ver de manera muy lejana tal

advenimiento, lo que dificultó en gran manera la presentación mesiánica de Jesús (Fricke. 2005. p. 146-247). Claramente en el maestro hay evidencia del carácter presente y futuro del reino de Dios puesto que varias veces dijo: “el reino se ha acercado” (Marcos 1:14-15) al tiempo que expresó también sobre el final de la era histórica del hombre y el inicio de un tiempo celestial (Mateo 8:11).

Lo importante de este asunto es que la versión apocalíptica de Jesús sobre el reino de Dios tenía apertura en sí mismo, o en otras palabras, él se presentaba como la presencia del reino de Dios y hablaba con mucha autoridad al respecto (Marcos 8:38). De modo que una primera conclusión que emerge de esta presentación es que en Jesús el reino de Dios se manifiesta en su mensaje, de donde es posible inferir que el estudio de las parábolas dirigidas especialmente a dar a entender tal concepto, requiere pasar por un proceso de interpretación que aluda a la narrativa de Jesús.

Ahora bien, se hace necesario también aclarar que tal consideración se establece sobre el cuidado especial con el que se deben estudiar este tipo de relatos y no como única metodología de abordaje de los mismos, ya que como se dio a entender en la anterior sección de este capítulo, existen múltiples posibilidades interpretativas –algunas de ellas con mayores criterios hermenéuticos que otras-.

Una segunda consideración acerca del reino de Dios tiene lugar entre los siglos XIX y XX con el movimiento cultural-teológico denominado protestantismo liberal que ya tenía antecedentes hermenéuticos importantes en Europa como los realizados por Fiederich Schleiermacher (1768-1834) durante la ilustración en donde se realizó hincapié

en la génesis del textos como criterio de interpretación pero sin perder la centralidad de lo religioso.

De esta manera, al beber de la idea de la benignidad del hombre y sus potencialidades, la concepción del Reino de Dios se torna presumiblemente sociológica; bien sea que se definiera como una organización humana desde el amor (Ritschl), o como la gobernabilidad de Dios en el corazón (Harnack y Cadoux); siempre con una intención latente acorde a la época para que el evangelio pasara de un nivel individual a uno colectivo desde el que se hiciera posible transformar las bases filosóficas de la teología.

Una de las proposiciones más destacadas de este movimiento es la distinción entre el reino y la iglesia, la cual es útil para contradecir una interpretación interesada que mana de los trabajos de San Agustín; no obstante a pesar de que (Rauschenbusch. 1966) se propone la diferencia entre ambos aspectos y se aclara que no hacen referencia a la misma cosa, Walter Rauschenbusch se inclina por hablar del reino desde una perspectiva escatológica impregnada de un componente marxista que denunciaba la relación gobierno-iglesia como causa de ausencia del reino.

Es por este tiempo donde se contrasta a veces indiscriminadamente la secularidad con la espiritualidad y se fortalece la idea de un reino previsiblemente cultural, situado, con repercusión social y desde luego histórico a partir de la lectura profética de la Biblia. Por lo tanto, es interesante pensar cómo la salvación adquiere una aplicación circunscrita al proceso social, donde la educación, el desarrollo, la oportunidad, la paz, la erradicación de la guerra y la satisfacción de necesidades básicas se vuelven el cometido de la

predicación cristiana y la encarnación de los principios prácticos del evangelio; puesto que se conciben como parte del avance del establecimiento del reino.

Fricke (2005. p. 251) que no está de acuerdo con la perspectiva del reino de Dios en el escenario terrenal y salido de la predicación de la iglesia, redacta un comentario crítico acerca del liberalismo protestante:

Después de experimentar dos guerras mundiales en un sólo siglo, después de haber palpado injusticias de toda índole, tanto en el mundo occidental como en el oriental, es muy difícil que el lector moderno pueda hallar coherencia en muchos de los conceptos liberales respecto al reino de Dios. La misma idea de que la humanidad (la actual, tal y como la conocemos) pueda "organizarse según la voluntad de Dios" parece del todo ilusoria. Más aún, el concepto de que exista la posibilidad de una salvación de orden social en la que haya carencia de fanatismo religioso, la inexistencia de divisiones de clases, "el reino progresivo del amor dentro de los asuntos humanos", parece del todo utópico si no demasiado ingenuo.

Esta anotación se resuelve en el espaldarazo a lo dicho por el teólogo alemán Rudolf Bultmann (1981) quien especificó la distinción entre el reino considerado por Jesús en perspectiva apocalíptica y el del pueblo judío que tiende a ser profético. Para estos autores es imposible que la presencia del reino tenga lugar a través de organizaciones humanas. Así pues es claro que el humanismo evolucionista del liberalismo protestante, se declara en oposición manifiesta a la versión trascendental de la obra y presencia de un ser superior entre los hombres que es la que intenta expresar Jesús.

Evidentemente la utopía del liberalismo protestante es análoga a la del marxismo y su utopía de la especie.

El reino para Schweitzer

Albert Schweitzer (1875-1965) fue un filósofo e historiador nacionalizado francés y erudito de las escrituras, que rebatió definitivamente las ideas de los autores de la liberalidad antes mencionados, con el argumento de que se alejaban de la realidad al encuadrar a Jesús en el contexto histórico en el que vivieron. Su pensamiento estriba en la futurización del reino que en otras palabras significa una escatología alineada con el mensaje de Jesús, por lo que la interpretación de relatos como los expresados por las parábolas deben ser interpretados en un contexto apocalíptico en el que la vida del maestro aparece como una obra intrínsecamente salvífica sin darle posibilidad a la casualidad en su actuar.

En su opinión, la parábola del sembrador expresa la apertura del reino con la siembra del mensaje por parte de Jesús, siempre que se lograra una cosecha abundante; consecuente con esta idea, la invitación a los apóstoles de hacer discípulos en todas partes confirma el conocimiento de su papel redentor –o secreto mesiánico-, puesto que al no ser el arrepentimiento un fenómeno extendido en el corazón de los hombres, él debe pagar por los pecados de la humanidad.

En sus propias palabras, Schweitzer (1931) menciona:

Cuando Jesús fue a su muerte, lo hizo para poder forzar la venida del reino el cual sería adueñado por "los muchos" por quien moría. Jesús no muere para que éste o

aquel pueda entrar al reino; él provee la expiación para que el reino mismo pueda venir (La búsqueda del Jesús histórico. (Schweitzer, 1931, pág.388).

Es de esa manera que el autor alemán famoso por sus viajes misioneros en África irrumpe en la tradición liberal para posibilitar un abordaje de Jesús en el que prima su naturaleza divina y su desenvolvimiento hasta llegar a ser el salvador del mundo. Su estudio contextualizado ceñido a la literalidad del registro bíblico, es una buena forma de entender un poco más acerca de la psicología de Jesús, al revelarse como el hijo de Dios solamente a su círculo más cercano –los apóstoles- pero nunca al pueblo judío en general puesto que sabía que esto apresuraría su muerte.

Así pues, el reino que se muestra desde las parábolas, es el reino encubierto a los ojos de los hombres que solamente se desentraña en el acontecimiento futurista de su parusía (o lo que es lo mismo, el acontecimiento de la segunda venida de Cristo a la tierra).

El reino para C. H. Dodd

El conocido teólogo busca distanciarse de Schweitzer respecto a la interpretación de las parábolas en el sentido de comprenderlas a partir de su historicidad, y no como se refirió antes, a través de una escatología consecuente que las ubica en un plano existencial sin posibilidades de réplica y de generalizaciones. Por lo tanto, aquí es donde permanece el principal interés histórico por entender qué explicaban las parábolas respecto al reino de Dios; el texto “las parábolas del reino” (Dodd. 1973) ofrece una idea de Dios rey en el presente, no en un horizonte apocalíptico ni profético más allá de las generaciones, sino un reino platónico que adviene a partir del seguimiento a la voluntad

del rey mediante la obediencia a los mandamientos. Los evangelistas algunas veces dieron pie a este tipo de consideraciones (Mateo 12:28 o Marcos 1:15) sobre las cuales Dodd se basa para decir que en Jesús el género humano tiene la experiencia del reino del cielo.

Con el reino situado en tiempo presente y abriendo la puerta a acontecimientos futuros relacionados con la figura y la presencia de Jesús en el mundo, se entiende el evento del juicio final pronosticado para el final de los tiempos que es tomado por Dodd como una función del reino de Dios que ya fue presentado ante los hombres. De manera que mientras que Schweitzer dirigió la apertura del reino hasta después de la resurrección de Jesús, Dodd la prevé desde el tiempo de su ministerio (escatología realizada). Siendo muy debatida la idea de que la historicidad de Jesús se consume en un ciclo eterno y que esa es la razón por la que se conjetura su reino como algo absolutamente realizado que no depende de futuros acontecimientos; es indudable su enorme contribución al estudio exegético de las escrituras.

Para Joachim Jeremias

Pese a que Jeremias y Dodd tienen más aspectos en común que discrepancias, para el primero las parábolas como relatos fueron causa de cambios notables durante su inscripción en los llamados evangelios, puntualmente refiriéndose a parábolas como la de las diez vírgenes (Mateo 25) o la de los mayordomos (Mateo 24) alega que la intención inicial de Jesús evidentemente apocalíptica es cambiada por una interpretación cristológica sobre el fin de los tiempos en la iglesia primitiva. Jeremías a diferencia de Dodd no niega el componente futurista de las parábolas, de modo que contrastando la

intencionalidad de Jesús y la interpretación de la iglesia, él concluye algo interesante sobre la veracidad de las parábolas, al proponer que en ambas intenciones se presenta un ajuste de énfasis que no invalida ninguna de las dos posiciones.

Para Jeremías pues, la didáctica de las parábolas recalca una y otra vez la relación directa entre el reino y la figura de Jesús, lo que supone también la relación entre el reino de Dios y la vida pública del maestro. Este autor termina por considerar a partir del estudio de las parábolas que en ellas se encuentra una invitación futura de la consumación del reino; de manera que la cuestión para él debe ser entendida como la presencia del reino en Jesús por un lado, así como la espera en el cumplimiento absoluto del mismo, por el otro.

A continuación, se resumirá desde el trabajo de Blanchard et al (1995) las principales consideraciones sobre el reino de Dios visto a partir de los autores del nuevo testamento cuya intención giraba alrededor de la síntesis del mensaje de Jesús; En estos autores es necesario detenerse por ser las fuentes primarias de la discusión que se adelanta al respecto.

Tabla 7. Consideraciones sobre el reino de Dios en el Nuevo Testamento

CONCEPCIÓN DEL REINO	CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
	-El abanico de esperanzas de la realeza plena de Dios. -La sinagoga (Oraciones- El targum del Pentateuco- El Targum de los profetas- La antigua homilía).	Se da una relación entre las escrituras y su cumplimiento con el cumplimiento de las profecías, la divinidad y la autoridad sacerdotal de

Judaísmos del siglo I	<ul style="list-style-type: none"> -La ebullición socio-religiosa (del 44 al 66). -La catástrofe del 70. 	<p>Jesús. No obstante este debate, la intencionalidad principal del pueblo judío es de allegarse a la soberanía divina, mientras que el cristianismo primitivo propone centrarse en la figura del mesías. Con la situación política tensa de esta época y con el acontecimiento del fallecimiento de Jesús, se desdibuja el cristianismo entre el pueblo judío, aunque alcanza a sobrevivir una generación más en el plano nacional.</p>
Los escritos de Pablo	<ul style="list-style-type: none"> -La vocación cristiana al reino de Dios. -Los pecadores no heredarán el reino. -Tensión presente-futuro. -La corporalidad en el reino. -Reino y evangelio -Reinado de Cristo 	<p>Es sus cartas, Pablo emparenta con los aspectos generales sobre el reino presentados por los evangelios, y ambas versiones posiblemente ofrecen cambios respecto a la versión original. En Pablo el reino cobra un sentido “fatalista” como acontecimiento terrible y enjuiciador (1 corintios 6:9-</p>

		<p>10). Empero habla de él como si estuviese sucediendo en su época y perdurará hasta que el mundo exista (juicio final), mostrando con ello un interés por hacer evolucionar el mensaje cristiano en su propio contexto.</p>
<p>Evangelio de Marcos</p>	<p>-Tradiciones sobre el reino (anuncio inaugural- las parábolas- entrar en el reino- el reino mesiánico de Jesús). -Tradiciones sobre el hijo del hombre.</p>	<p>El reino de Dios es considerado como morada celestial y no como parte del ministerio de Jesús, ya que este se convierte en su pregonero. En Marcos la escatología es determinante para entender el concepto de reino y del Hijo del hombre en perspectiva futura. De esta manera ambos conceptos son difícilmente perceptibles en la época de Jesús, pero absolutamente ciertos desde la teología aceptada. Así pues el maestro trae salvación (cristología), mientras que el reino tiene</p>

		una connotación más generalizada y abarcable en el tiempo histórico.
Evangelio de Mateo	<p>-El reino a través de las edades. (Misión histórica de Israel- Un nuevo rey de los Judíos- Rechazo de Israel y transferencia de la herencia- últimas parábolas)</p> <p>-Manifestación del reino. (Inauguración- Signos del reino- Escoger el reino- Reino y Juicio)</p> <p>-El reino y la iglesia.</p>	<p>En este evangelio la noción de reino pierde su característica de acontecimiento situado, con propiedades temporales explícitas y toma una característica ética desde la admonición de buscar el reino a partir del cumplimiento de la ley tal cual fue enseñada por el maestro. La iglesia primitiva representa la institucionalidad del reino a partir del rechazo del mensaje por parte de los Judíos. Esta atemporalidad del reino característica de Mateo, resalta la importancia de seguir la invitación a allegarse a él independiente de la situación presente y las aflicciones futuras.</p>
	-Destino real de Jesus. (comienzos- tiempo de la	En este evangelio se trata de adaptar el tema del reino a

Evangelio de Lucas	<p>predicación- pasión- Jesús entronizado)</p> <p>-Un reino para siempre. (Anuncio del reino- Ética del reino)</p>	<p>las comunidades primitivas y debido a ello es que lo presenta como una función general de la obra de Jesús y su predicación; pues es desde el maestro que comienzan los tiempos nuevos de esperanza. De este modo Lucas traza una ruta conectiva del reino puntualizando en la figura de Jesús desde los siguientes contextos: el tiempo de Israel (tradicionalidad Judía), tiempo de la predicación evangélica, tiempo de la pasión, tiempo de la resurrección y tiempo escatológico (final).</p>
	<p>-Conversación con Nicodemo</p> <p>-Testimonio del Bautista.</p> <p>-Proceso ante Pilato.</p> <p>-El rey crucificado.</p>	<p>Este evangelio que dista de la impresión de los sinópticos al centrarse de manera más puntual no en el reino sino en la figura de Jesús como el Mesías, el Salvador del mundo y el rey de Israel. Juan concentra toda su actividad literaria en</p>

Evangelio de Juan		resaltar estos aspectos cristológicos y no se aferra en su estilo tanto al Judaísmo del que se desprende la relevancia del concepto reino de Dios, sino más bien a la cultura helenista. De aquí que solamente en dos ocasiones haga alusión al concepto como tal, y desborde en narrativas que proclaman la naturaleza divina del maestro.
Apocalipsis	<ul style="list-style-type: none"> -Vocabulario del reino y términos asociados. -Reino de Satanás. -Dios es rey como creador. -Entronización del cordero. -Paradoja del reino: combatido pero actual. -Reino de los mil años. -Reino de Cristo y de los fieles. 	La perspectiva del apocalipsis ofrece una versión de la ocasión consumada del reino en la que los fieles serán premiados y se promete un tiempo de mil años a los fieles seguidores de Cristo y se les otorga el título de sacerdotes. La escatología apocalíptica integra el tiempo de paz y adoración de los justos y los seres celestiales al momento del reinado de Cristo; cuando

		<p>los redimidos tendrán la oportunidad de ver a Dios. Es pues un interés del autor del texto, otorgar una esperanza venidera a los creyentes a través de la promesa del reino, a fin de que los seguidores del maestro escaparan del politeísmo Romano.</p>
--	--	--

El cuadro anterior ofrece pluralidad en cuanto a la concepción del reino desde las distintas fuentes que pueden ser tratadas como originales a pesar de que el lector incluso llegara a pensar que no es pertinente ampliar este tema en el trabajo; con ello la hipótesis de la multisignificación del texto queda comprobada y para los intereses de esta obra, que como se dijo antes, configura una interpretación a partir de una interpretación, aparece sumamente claro en relación a las parábolas que es permitido retomarlas como relatos y narrativas con un espectro de aplicabilidad amplio a partir de la reflexión personal y también colectiva. Antes de analizar algunos ejemplos prácticos en cuanto a la posible aplicabilidad de las parábolas en educación, será necesario hacer un comentario de cierre en cuanto a lo abordado en esta parte del marco teórico.

En cuentas resumidas y siguiendo las cuatro grandes categorías de interpretación del reino de Dios propuestas por B. Viviano (1992. p. 54-55), la perspectiva escatológica- que desde un punto de vista general es la que está direccionada al estilo del Nuevo Testamento- postula la apertura, encarnación y consumación del Reino y encuentra en el

apocalipsis su mayor ejemplificación. La corriente Místico-Espiritual trata de realizar el reino como un regalo divino para el hombre en el presente y que tiene su plena identificación con el conocimiento y la iluminación de las personas en perspectiva de un futuro glorioso llamado cielo.

La escuela política configura una tercera corriente que tiene que ver con la estructuración del reino a partir de un sistema político que tiene que ver con la perpetuación historicista de la religión, lo cual aclara la intención imperial en Bizancio y del imperio de Carlomagno. Por último según Viviano, se encuentran los postulados de la escuela eclesial con su principal referente (San Agustín), desde aquí el reino de Dios es emparejado en la tierra con la iglesia e incluso esta puede recibir otros apelativos como el reino de Cristo.

Para afirmar la argumentación en una idea última, es propio resaltar después de todo lo dicho que el concepto profundo de “Reino de Dios” permanece en el centro de la discusión todavía ya que mantiene un componente subjetivo de interpretación que lo libera de esquemas ideológicos, dogmáticos y religiosos, pues al igual que las parábolas de Jesús solo puede ser significado desde el intérprete y no a partir de un discurso dado, desentrañando en su esencia el problema de la fe.

Tres casos prácticos

En un desglose deductivo del discurso hasta este punto y con miras a un acercamiento particular de las parábolas en terreno pedagógico, es indispensable ahora, en esta instancia del trabajo, demostrar desde una perspectiva práctica la generación de reflexiones en el contexto educativo por parte de algunos pensadores, ya que en última

instancia es lo que convoca al lector y al investigador mismo en el curso de estas páginas. Por esto, se ha decidido presentar tres casos específicos que exponen a la luz cambiante de la hermenéutica tres de las parábolas de Jesús desde la reflexión pedagógica, estas son: la parábola de los talentos y la interpretación comparativa, la parábola del hijo pródigo y la interpretación existencial, y la parábola del buen samaritano y la interpretación humanista.

La parábola de los talentos y el efecto Mateo. El concepto sociológico de que “el rico es más rico y el pobre se hace más pobre” alude de manera directa a la parábola de los talentos descrita en el evangelio de Mateo capítulo 25 versículos del 14 al 30 –aunque no de manera exclusiva, puesto que la misma idea es expresada en (Marco 4:24-25) y (Lucas 8:18)-, tal y como se transcribe a continuación:

14 Porque el reino de los cielos es como un hombre que yéndose lejos, llamó a sus siervos y les entregó sus bienes.

15 A uno dio cinco talentos, y a otro dos, y a otro uno, a cada uno conforme a su capacidad; y luego se fue lejos.

16 Y el que había recibido cinco talentos fue y negoció con ellos, y ganó otros cinco talentos.

17 Asimismo el que había recibido dos, ganó también otros dos.

18 Pero el que había recibido uno fue y cavó en la tierra, y escondió el dinero de su señor.

19 Después de mucho tiempo vino el señor de aquellos siervos, y arregló cuentas con ellos.

20 Y llegando el que había recibido cinco talentos, trajo otros cinco talentos, diciendo: Señor, cinco talentos me entregaste; aquí tienes, he ganado otros cinco talentos sobre ellos.

21 Y su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel; sobre poco has sido fiel, sobre mucho te pondré; entra en el gozo de tu señor.

22 Llegando también el que había recibido dos talentos, dijo: Señor, dos talentos me entregaste; aquí tienes, he ganado otros dos talentos sobre ellos.

23 Su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel; sobre poco has sido fiel, sobre mucho te pondré; entra en el gozo de tu señor.

24 Pero llegando también el que había recibido un talento, dijo: Señor, te conocía que eres hombre duro, que siegas donde no sembraste y recoges donde no esparciste;

25 por lo cual tuve miedo, y fui y escondí tu talento en la tierra; aquí tienes lo que es tuyo.

26 Respondiendo su señor, le dijo: Siervo malo y negligente, sabías que siego donde no sembré, y que recojo donde no esparcí.

27 Por tanto, debías haber dado mi dinero a los banqueros, y al venir yo, hubiera recibido lo que es mío con los intereses.

28 Quitadle, pues, el talento, y dadlo al que tiene diez talentos.

29 Porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado.

30 Y al siervo inútil echadle en las tinieblas de afuera; allí será el lloro y el crujir de dientes. (La Biblia)

Con la síntesis descrita en el versículo 29, se le atribuye al sociólogo americano Robert Merton (1910-2003) la aplicación de esta idea bíblica bajo el concepto de “Efecto Mateo” que tiene hoy por hoy amplia aplicación en psicología, economía, administración y por supuesto, en sociología de la educación que es lo que más interesa (ver Ureta. 2004). Para este fin se remite a la reflexión del argentino Mario Augusto Bunge que cobra relevancia en cuanto logra realizar observaciones punzantes y afortunadamente críticas en el ámbito de la ciencia. A continuación se puede leer parte de su pensamiento sobre como tiene lugar tal efecto en la actualidad desde su artículo titulado “El efecto San Mateo” (Bunge. 2001):

(...) Robert K. Merton, el padre de la moderna sociología de la ciencia, bautizó con el nombre de "efecto San Mateo" el hecho de que los investigadores científicos eminentes cosechan aplausos mucho más nutridos, que otros investigadores, menos conocidos, por contribuciones equivalentes. Por ejemplo, si un autor famoso F colabora con un desconocido D, en un trabajo hecho casi exclusivamente por D, la gente tiende a atribuirle todo el mérito a F. Por cierto, el maestro le hace un favor al aprendiz al firmar juntamente un trabajo: lo lanza. Pero, se hace así mismo un favor mayor, porque la gente tenderá a recordar el nombre del maestro, olvidando el de su colaborador.

(...)El efecto San Mateo puede explicarse por dos mecanismos. Uno es el de la memoria el otro el del proceso de selección. Si un lector ve una lista de trabajos,

cada uno de ellos firmado por el catedrático famoso y un colaborador (aprendiz, desconocido, oscuro, sumergido, etc.), ¿cuál de los nombres retendrá? Si el director de una revista recibe dos trabajos de méritos equivalentes, uno firmado por S. Notorio, catedrático en la Universidad Preclara y el otro firmado por T.Nemo, ayudante de cátedra en la Universidad de las Islas Molucas, ¿en cuál de ellos depositará mas confianza?.

Además, está el asunto de la pertenencia a una red o clique. En esto tengo alguna experiencia. Hace tres décadas me presenté a concurso en una universidad inglesa recién creada. Le dieron la cátedra a un borracho sin doctorado ni publicaciones, quien murió al poco tiempo de cirrosis del hígado. Años después me enteré que el jurado había preferido a un compatriota conocedor de las reglas del juego británico, a un sudamericano que, aunque había publicado libros y artículos en inglés y en otras lenguas, no pertenecía a la red. Mi rival había fracasado en su intento de doctorarse, pero había hecho el intento en el lugar adecuado. El fracasar en la Universidad de Oxford tenía más mérito que triunfar en la Universidad de Buenos Aires o de La Plata.

(...)Existen abundantes observaciones del efecto San Mateo, por ejemplo, hay un sensacional experimento hecho hace una decena de años. Un equipo de científicos seleccionó una cincuentena de artículos de investigadores reputados que trabajaban en Universidades norteamericanas de primera línea, que habían sido publicados un par de años antes. Cambiaron los títulos de los artículos, les inventaron autores ficticios empleados en colleges de baja categoría, y los enviaron a las mismas revistas donde habían sido publicados. Casi todos los artículos fueron rechazados. Los autores de la jugarreta, validos de su reputación, lograron publicar los resultados de su experimento en un par de revistas.

(...)El propio Merton se ha beneficiado con el efecto San Mateo. En efecto, aunque ha escrito muchos trabajos en colaboración con otros estudiosos, uno tiende a recordar solo su nombre y a atribuirle todo el mérito. A propósito, la Universidad de Columbia ha decidido honrarse estableciendo la cátedra Robert K. Merton en ocasión del 80º cumpleaños del fundador de la moderna sociología de la ciencia, quien sigue activo y con buen humor, pese a su mala salud. (En su última carta, de la semana pasada, Merton me cuenta que está pasando por una experiencia similar a la de Tom Sawyer y Huckleberry Finn, los célebres personajes de Mark Twain, cuando asistieron a sus propios funerales). Columbia, ya famosa desde hace un siglo, no necesitaba este honor, pero no pudo sustraerse al efecto San Mateo. (Bunge. 2001)

Con este ejemplo se alcanza a notar la relación existente entre la parábola y una realidad científica-educativa que puede ser extrapolada a lo cotidiano, lo religioso, lo escolar etc. Bunge cumple la función de intérprete al observar tal relación para acertar a describir una situación humana; así es como se ve cumplido uno de los propósitos del discurso parabólico de Jesús, pues probablemente también un profesor podría hablar del efecto Mateo en su clase respecto al trato diferenciado que recibe el estudiante avanzado y el estudiante indisciplinado dentro del salón. Es decir, de la misma manera como el dinero improductivo de un trabajador negligente es traspasado a uno fecundo que sepa ganar utilidades, así mismo el monopolio del conocimiento académico fructifica la carrera de algunos por su estatus en detrimento de la condición anónima de otros.

En síntesis, el efecto Mateo es una denominación disciplinar de un fenómeno humano que se construye a partir de una forma de pensamiento preestablecida, y en tales

términos como acaba de evidenciarse, es producto de una reflexión comparativa que puede implementarse en procesos de formación crítica de profesores.

El regreso del hijo pródigo: meditaciones ante un cuadro de Rembrandt (Nowen, 2002).

En el epílogo del texto que lleva por título “vivir el cuadro”, el ya fallecido profesor y sacerdote católico Henri Nouwen estructura su propia interpretación de esta parábola a partir de la obra del pintor holandés Rembrandt (1606-1669) en 1662 (*The Return of the Prodigal Son*) la cual fue creada con la técnica del óleo sobre lienzo. Es con un primer acercamiento de Nouwen a la pintura como se desata todo un aprendizaje espiritual ligado a su vocación pedagógica existencial, que resulta interesante citar aquí de manera intencionada no en su totalidad por la extensión que representa, pero sí desde la implicación que tiene en la historia la parábola de Jesús durante el primer siglo, la famosa pintura del siglo XVII y su propia búsqueda del propósito de la vida especialmente en la comunidad de “El Arca” en Canadá, dedicada a personas en situación de discapacidad mental.

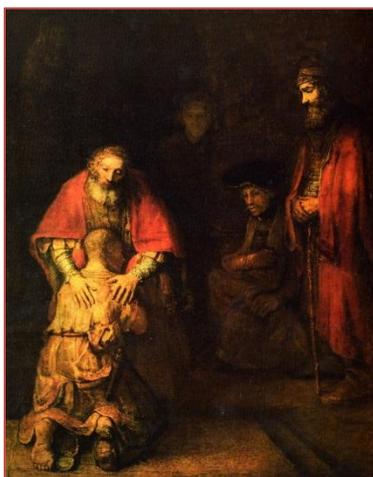


Foto 2. Pintura de Rembrandt. 1662. El regreso del hijo pródigo. Hermitage- San Petersburgo.

De esta forma y delante de la representación del lienzo original es que se cita la descripción realizada por Nouwen haciendo énfasis en el componente reflexivo-pedagógico que se puede leer en el resumen que él mismo redacta al final de su libro a modo de invitación para los lectores:

La primera vez que vi, a finales de 1983, la reproducción del cuadro de Rembrandt, toda mi atención se fijó en las manos del anciano padre estrechando a su hijo recién llegado contra su pecho. Vi perdón, reconciliación, cura; también vi seguridad, descanso, sensación de estar en casa. Aquella imagen del abrazo del Padre a su hijo me conmovió tanto porque todo en mi interior ansiaba que se le recibiera así. Aquel encuentro fue el principio de mi propio regreso.

(...)Han pasado más de seis años desde la primera vez que vi la representación del cuadro de Rembrandt en Trosly, y cinco años desde que decidí hacer de El Arca mi casa. Cuando pienso en estos años, me doy cuenta de que los enfermos mentales y las personas que les atienden me hicieron “vivir” esta parábola más

completamente de lo que nunca hubiera pensado. Las cálidas bienvenidas que he recibido en muchas casas de El Arca y las muchas celebraciones que he compartido, me permitieron experimentar el regreso del hijo menor muy profundamente. Bienvenida y celebración son, así, dos de las características más importantes de la vida “en el Arca.” Se muestran tantos signos de bienvenida, abrazos, besos, canciones y se celebran tantas comidas festivas que una persona de fuera puede pensar que El Arca es una celebración de regreso a casa que dura toda la vida.

También he vivido la historia del hijo mayor. Realmente, no me di cuenta de lo presente que el hijo mayor está en el cuadro hasta que fui a san Petersburgo y lo vi entero. Allí descubrí la tensión que equivoca Rembrandt. No sólo está llena de luz la reconciliación entre el padre y el hijo menor, sino también la distancia, oscura y resentida, del hijo mayor. Allí arrepentimiento pero hay también ira. Hay comunión pero hay también distancia. Se aprecia el cálido brillo de la curación, pero también la frialdad del ojo crítico; el ofrecimiento de misericordia, pero también la enorme resistencia a recibirla. No me costó mucho reconocer al hijo mayor dentro de mí.

(...)Las personas con deficiencias mentales tienen poco que perder. Se muestran tal y como son. Expresan abiertamente su amor y su miedo, su amabilidad y su angustia, su generosidad y su egoísmo. Mostrándose tal y como son, echan abajo mis defensas tan sofisticadas y me doy cuenta de que debo ser con ellos tan abierto como lo son ellos conmigo. Su deficiencia desvela mi yo. Su angustia

refleja mi yo. Sus vulnerabilidades me muestran mi yo. El Arca me abrió el camino para hacer que el hijo mayor que hay en mí entre en casa.

(...) Llegar a ser como el Padre en una comunidad formada por gente con enfermedades mentales y por sus asistentes exige mucho más que enfrentarse con las luchas del hijo menor y del hijo mayor. El Padre de Rembrandt, es un padre que se ha ido vaciando de sí mismo por el sufrimiento. A través de muchas "muertes" se hizo completamente libre para recibir y para dar. Sus manos extendidas no mendigan, no amarran, no exigen, no advierten, no juzgan ni condenan. Son manos que sólo bendicen, que lo dan todo sin esperar nada.

(...) Y todavía, después de una larga vida como hijo, tengo la completa seguridad de que la verdadera vocación es la de llegar a ser un padre que sólo bendice en una compasión sin límites, sin preguntar nada, siempre dando y perdonando, sin esperar nunca nada. En una comunidad, todo esto se concreta en muchas cosas. Quiero saber qué está pasando. Quiero estar enterado de los altibajos de las vidas de la gente. Quiero que se me recuerde, que se me invite, que se me informe. Pero el hecho es que pocos se dan cuenta de mi deseo y aquéllos que lo hacen no están seguros de cómo darle respuesta. Mi gente, enferma o no, no busca a otro igual que ellos, otro compañero de juego, ni siquiera busca a otro hermano. Busca un padre que pueda bendecir y perdonar, que no necesite de ellos de la forma como ellos le necesitan a él. Veo mi vocación de padre con toda claridad al mismo tiempo que me parece imposible seguir esa vocación. No quiero quedarme en casa mientras todos se marchan, llevados por sus deseos o por su ira. ¡Yo siento los

mismos impulsos y quiero correr como los demás! ¿Pero quién estará en casa cuando vuelvan, cansados, exhaustos, inquietos, desilusionados, culpables o avergonzados? ¿Quién les convencerá de que después de todo lo dicho y hecho, hay un lugar seguro donde ir y donde ser abrazados? Si no soy yo, ¿quién será el que permanezca en casa? La alegría de la paternidad es muy diferente del placer del hijo caprichoso. Es una alegría que va más allá del rechazo y de la soledad; sí, más allá de la afirmación y de la comunidad. Es la alegría de una paternidad que toma su nombre del Padre celestial (Ef 3,14) y participa de su soledad divina. No me sorprende que pocas personas reclamen para sí la paternidad. El dolor es tan evidente, las alegrías están tan escondidas. Pero no reclamándola, eludo mi responsabilidad de ser una persona espiritualmente adulta. Sí, traiciono mi vocación. ¡Nada menos que eso! ¿Cómo puedo elegir lo contrario a lo que necesito? Una voz me dice: “No tengas miedo. El Hijo te cogerá de la mano y te llevará hasta la paternidad.” Sé que puedo confiar en esa voz. Como siempre, el pobre, el débil, el marginado, el rechazado, el olvidado, el último... me necesitan como padre, y me enseñan a serlo.

(...)Rembrandt retrata al Padre como el hombre que ha trascendido los caminos de sus hijos. Su soledad y su ira podían haber estado allí, pero han sido transformadas por el sufrimiento y las lágrimas. Su soledad se ha convertido en una soledad infinita, su ira se ha convertido en una gratitud sin fronteras. Éste es en quien debo convertirme. Lo veo tan claro como veo la inmensa belleza del

vacío y de la misericordia del padre. ¿Seré capaz de dejar al hijo menor y al hijo mayor que crezcan y lleguen a la madurez del padre misericordioso?

Cuando, hace cuatro años, fui a san Petersburgo a ver *El Regreso del Hijo Pródigo* de Rembrandt, no tenía ni idea de durante cuánto tiempo iba a tener que vivir lo que vi entonces. Permanezco con respecto en el lugar adonde me condujo Rembrandt. Me condujo desde el hijo menor, arrodillado y desarreglado, hasta el anciano padre de pie e inclinado, desde el lugar donde era bendecido al lugar de la bendición. Cuando miro mis manos, sé que me han sido dadas para que las extienda a todo aquél que sufre, para que las apoye sobre los hombros de todo el que se acerque, y para ofrecer la bendición que surge del inmenso amor de Dios.

Es visible después de las reflexiones del profesor holandés que su perspectiva no es tomada simplemente como un conocimiento sobre asuntos pedagógicos, sino más bien como el saber particular que da cuenta de la experiencia educativa. En términos de Max Van Manen esto es considerado como la experiencia vivida que le otorga sentido a la educación (2003. p. 162). De manera implícita en la actitud introspectiva y espiritualizada de Nouwen, se descubre un interrogante constante: ¿estoy haciendo las cosas bien? el cual conecta de manera perfecta con esta visión fenomenológica del carácter pedagógico que interpela el hecho de ser profesor o padre o madre puesto, y se dice así porque todos estos roles tienen en su base algo que hace que las acciones realizadas sean consideradas como pedagógicas, y por lo tanto susceptibles de ser investigadas desde la educación.

El Buen Samaritano, uno de los relatos más reconocidos el cual no se transcribirá aquí a excepción de su referencia bíblica (Lucas 10:25-37), es el motivo del trabajo de investigación de postgrado en la Universidad Nacional de Colombia de Javier Peña Rodríguez para proponer la humanización de las ciencias sociales. Durante su disertación realiza una lectura en clave educativa de esta historia y para ello relata la *parábola del buen educador* que es una adaptación del padre Arturo Silva Hurtado de la Arquidiócesis de Bogotá y presidente de Conaced (Confederación Nacional Católica de educación) la cual refiere:

(...) Jesús le respondió:

Un joven concurrió a la escuela durante algún tiempo. Los días pasaban y el joven sólo veía crecer dentro de sí una sensación de agobio y extrañeza ante todas las propuestas que escuchaba. El vínculo con sus docentes se deterioraba día a día, ya sea por la falta de sentido en las ofertas que le hacían, ya sea por la dificultad enorme que enfrentaba cada vez que se le hablaba “en japonés” o por lo desconectado que le resultaba el ambiente de la escuela con respecto a su realidad cotidiana.

Un día se cansó de estar encerrado entre esas cuatro paredes, se cansó de los gestos que muchas veces sólo lo humillaban, se cansó de tantas palabras que le auguraban un futuro luminoso, pero que sin embargo ignoraban la oscuridad de su presente, se cansó también de esas dinámicas que le negaban protagonismo.

Entonces salió de la escuela, se colocó los auriculares de su walkman, se dispuso a

pasar el tiempo haciendo nada y, aturdido, como herido de muerte en su esperanza, se sentó al costado de la vida... su vida... a verla morir de a poco.....

Ocurrió entonces que pasaron dos supervisores de la Secretaría de Educación y comentaron casi al unísono:

— “¡Cuántas personas desaprovechan su tiempo!, en este país donde la igualdad de posibilidades es un hecho, esta gente es una afrenta. Muy mal hace este panorama a nuestras estadísticas”

Y mirando al joven lo recriminaron diciéndole:

— “¡Deja ya de aturdirte! Buscaremos en algún momento alguna legislación que atienda tu caso, pero mientras tanto, como sea, debes regresar a la escuela”. El joven, por supuesto, no escuchaba, pero comprendió por la adustez de sus rostros que lo estaban retando, se recostó sobre el prado y cerró sus ojos.

Los dos funcionarios prosiguieron su camino rápidamente, sin advertir que tras ellos venían tres docentes que acababan de terminar un curso de capacitación sobre problemática socio-educativa en contextos de exclusión.

Al ver al joven y su actitud de abandono, comentó uno de ellos:

— “Típica consecuencia de un sistema educativo que excluye a los jóvenes, no se hace más que replicar las dinámicas típicas del sistema victimizando a las clases marginales” dijo el primero.

— “Así es, la práctica escolar otorga significado a la cultura dominante, aumentando la brecha ante los oprimidos, que abandonan la escuela porque no hallan en ella los valores de su propia cultura popular”, completó el segundo, sin

tomarse un respiro (tal era la sobrecarga de ansiedad que le provocaba poder expresar con tanta claridad su comprensión del hecho que observaba).

El tercero, no sólo asintió a lo dicho, sino que se sintió obligado a agregar:

— “...lo que provoca un deterioro en la autoestima que, a su vez, genera una crisis de identidad... ¡todo un problema complejo, colegas!”. Satisfechos por poder explicar la situación de este joven devenido en objeto de estudio, prosiguieron su marcha.

Al rato, pasó por allí una maestra que casi se tropieza con el cuerpo del muchacho.

Venía ensimismada recordando que la directora de la escuela, donde trabajaba doble turno, le había llamado la atención por el atraso en la entrega de sus planificaciones y carpeta didáctica. Además, grave error, no había alcanzado las expectativas de logro, concordantes con el Proyecto Curricular, que se desprende del Proyecto Institucional, acordado en reunión con los Padres más lúcidos de la Comunidad Educativa. En la carpeta, donde tan importante documento se guardaba para mostrar al inspector apenas visitara la escuela, sólo faltaba su aporte.

De nada sirvió que dedicara tiempo extra a Ricardito, que, con sus 12 años, se hacía cargo de tres hermanos más pequeños, mientras la mamá trabaja en el servicio doméstico para mantener el hogar. De nada sirvió que entregara un proyecto de trabajo solidario para colaborar junto a sus alumnos con un comedor comunitario que se estaba armando en la Parroquia del barrio.

Su primera reacción, ante el joven tirado en el prado, fue de perplejidad. Sintió que no tenía una respuesta adecuada para él. Le pasaba esto a menudo; por eso le gustaba ser maestra. La perplejidad la impulsaba a aprender. Se sentó al lado del joven, le retiró el auricular de la oreja izquierda y se dispuso a escuchar la misma música que él a través de su oído derecho.

El joven, que había comenzado a caminar con apatía, poco a poco sintió que ardía su corazón al escuchar las palabras de esta maestra. Paulatinamente se alejaron de las calles céntricas y el suburbio los atrapó en un abrazo de sol de tardecita, calles de barro, olorcito a pan caliente y sonidos de encuentro fraterno del pueblo.

Al llegar a una encrucijada de caminos se encontraron con una escuela. La maestra conversó con las autoridades de la misma y les dijo antes de partir: — “Tengan con él un poco de paciencia, porque su alegría todavía está convaleciente, su esperanza aún está cicatrizando, por lo tanto sus deseos de aprender sólo hablan en voz baja. Enséñenle con ternura, ayúdenlo a descubrir su propio poder, ese que brota de lo hondo y, si algo no entendiera, cuando vuelva yo a pasar se lo explicaré personalmente”.

Terminado el relato, Jesús le preguntó al doctor en Pedagogía,

— “¿Quién te parece que se comportó como educador del joven herido?”. (2012. pág. 147-150).

El anterior es uno de los mejores ejemplos encontrados sobre la reflexión pedagógica a partir de los relatos de Jesús, en su interpretación el autor del mencionado estudio destaca la espiritualidad ética orientada por la compasión y la misericordia que

moviliza a la persona a actuar ante el sufrimiento de otro. Así pues, basado en el relato del buen samaritano (samaritano misericordioso) propone el acto de compartir desde el proceso de humanización, como un modo de ser que implica en la educación (Peña. 2012), disponer de todos los recursos posibles tanto en lo particular como en lo colectivo para generar condiciones existenciales dignas.

Las parábolas de Jesús: anécdotas pedagógicas

Por anécdota los profesores entienden el cuento breve que expresa un hecho curioso que pudo haberle ocurrido a alguien y de esta manera se comprende como una narrativa real en espacio y actores. Una particularidad de la anécdota es que puede sufrir ligeras modificaciones en la medida en que es contada de un sujeto a otro o de una generación a otra, convirtiéndose así en un contenido tradicional. Estas variaciones que algunas veces son de naturaleza ficticia, están subordinadas al propósito mismo de la anécdota que tiene atributos emotivos, expresivos (comparativos), generalizantes y descriptivos.

Algunos autores ya mencionados postulan la hipótesis de que en el caso de Jesús, la construcción de las parábolas parecía proceder de situaciones vividas por el maestro y por la mayoría de los judíos de aquella época; así no sería difícil aceptar que era posible observar cómo un pastor dejaba a salvo noventa y nueve ovejas para ir tras la que se perdió en el desierto (ver parábola de la oveja perdida en Mateo 18:12-14), o como un juez le hace justicia a una pobre viuda tras mucha persistencia de esta (ver parábola de la viuda y el juez injusto Lucas 18:1-8) o incluso ver como un buscador de tesoros encontraba uno y vendía todo lo que tiene para ir a comprar el campo en el que éste se

encontraba (ver parábola del tesoro escondido Mateo 13:44). Solo partiendo de esta hipótesis de construcción de las parábolas como constructos experienciales, se hace posible afirmar que son historias descritas de forma narrativa con propiedades anecdóticas.

Un ejemplo clásico de anécdota popularmente empleada por profesores y autores es la siguiente:

Demóstenes estaba comiendo un día en una taberna. Vio pasar a Diógenes, y procuró ocultarse para que no le viera, Diógenes le dijo: “Mientras más te ocultas en la taberna, más te metes en ella”. (Fenelón. 1825. p. 209).

Otra historia intencionalmente más reciente publicada el 19 de Abril del 2014 en el diario ecuatoriano el Universo, es la que cuenta Elvia Vizcaíno sobre la visita que hizo Gabriel García Márquez a su pueblo natal (Aracataca) en el año de 1983:

"Mi esposo, que era más conocido como 'El mono' Todaro, con unos tragos encima, se acercó a Gabo a pedirle una botella de ron. No lo dejó tranquilo durante los actos, lo persiguió por todos lados hasta que Gabo le pidió un papel para hacerle un vale", relató Vizcaíno.

"Vale por 10 botellas de ron para el mono Todaro", dice la nota firmada por García Márquez y que hoy atesora la viuda.

"Lo mejor es que cuando mi marido cayó en cuenta de que no sabía dónde cobrar el vale, le preguntó a Gabo y él le dijo: ¡En Estocolmo!"

En estos dos ejemplos se ve una instrumentalización de la anécdota para ocasionar la comprensión de los fenómenos de evitación y de resolución ingeniosa de problemas,

los cuales conciernen a todo ser humano. Ambos relatos de acuerdo a los argumentos presentados pueden cumplir una función explicativa a nivel fenomenológico, puesto que las personas no solo participan de la lectura, sino que hacen parte de la relación que hay entre la lectura y el mundo.

Entonces así se puede llegar a decir que estas historias son más que una estructura estética fácilmente empleada para el entretenimiento –para hacer dormir a los niños- son además interesantes estructuras prácticas que pueden poner al alcance del entendimiento las ideas más abstractas y difíciles de asimilar. Con la visión anecdótica de las parábolas se supera el encasillamiento literario de las mismas, para posibilitar un acercamiento a otros estilos desde su función reflexiva y fenomenológica, ya que géneros como el mito, la alegoría y la metáfora también cumplen con esta expectativa particular dentro de las ciencias humanas; una demostración de esto podría ser la anécdota de la caverna de Platón en la República.

El citado profesor Max Van Manen (2005) de los países bajos postula el alcance metodológico de la anécdota en el campo fenomenológico arguyendo una reivindicación interpretativa de las mismas:

Las anécdotas no han gozado de demasiada consideración en los textos académicos, puesto que, al contrario que los relatos históricos, descansan sobre hechos de evidencia dudosa. La turbia reputación de la anécdota puede derivar del historiador bizantino del siglo VI Procopius, que llamó a su escandaloso relato póstumo sobre el emperador Justiniano Anecdota o Historia Arcana (historia secreta).

En nuestra vida cotidiana las anécdotas suelen provocar reacciones negativas. Por ejemplo, seguramente habremos oído a alguien decir que no hay que fiarse de algo que nos cuenten si «tan sólo se basa en indicios anecdóticos». Con esta sentencia lo que se trata de decir es que la evidencia que «tan sólo es anecdótica» no puede proporcionar un argumento creíble. Por supuesto, resulta completamente erróneo generalizar a partir de un caso sobre la base de un indicio meramente anecdótico, pero no debemos olvidar que la generalización empírica no es el objetivo de la investigación fenomenológica. La cuestión, que los críticos de la anécdota olvidan, es que la anécdota debe valorarse por razones distintas de las meras empírico-fácticas o histórico-fácticas. (p. 134-135).

A continuación se expondrán esquemáticamente las características de la anécdota de acuerdo a lo significativas que son dentro del discurso de las ciencias humanas (Van Manen p. 135-136)

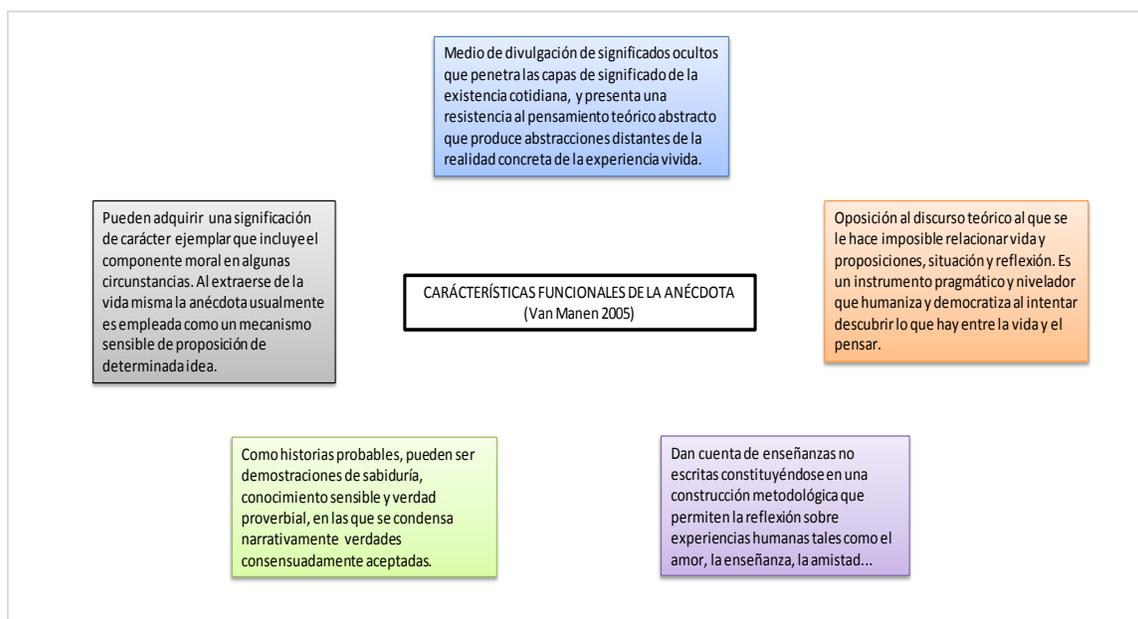


Figura 7. Características de la anécdota en ciencias humanas. Fuente: Elaborado por el autor.

En resumen

Las parábolas de Jesús hacen parte de un mensaje novedoso y exitoso desde el referente de “la buena noticia” que contribuye en los procesos de aprendizaje y por lo tanto pueden enseñar pero de una forma bidireccional. Con el uso de la parábola como anécdota en proyectos de investigación fenomenológicos, se trasciende la pretensión retórica para allegarse a situaciones de teorización práctica (Van Manen. 2005. p. 137). Dentro del marco científico de la pedagogía, ellas funcionan como recursos de experiencias vividas desde los cuales pueden emerger reflexiones pedagógicas.

Metodológicamente ofrecen un importante elemento narrativo que contribuye en la redacción de textos investigativos en ciencias humanas, ofreciendo un carácter visual, imaginativo y conexivo que permea la argumentación para consolidarla en la mente. Esta forma de redacción que se pretende, la cual puede ser entendida como híbrida, abarca la

densidad de los discursos filosóficos, teológicos y multidisciplinares tanto como la fuerza poética y el lenguaje literario.

De este modo es que la anécdota parabólica hace evidente el interés del lector para entender la complejidad referida por la teoría, ayudándolo a aproximarse de modo gradual y pre-reflexivo a la experiencia, para posteriormente permitir una inmersión en espacios concretos de reflexión sobre significados vitales en escenarios y situaciones concretas. En otras palabras, la función de la que se habla aquí es común al lenguaje anecdótico y fenomenológico, puesto que ambos tienen la capacidad de atraer la atención del lector para llevarlo a reflexionar muy a menudo de manera más profunda.

Con el ánimo de ejemplificar esto se recurre a la parábola de la red (Mateo 13:47-50):

Así mismo el reino de los cielos es semejante a una red que, echada al mar, recoge toda clase de peces.

Cuando está llena, la sacan a la orilla, se sientan y recogen lo bueno en cestas y echan fuera lo malo.

Así será al fin del mundo: saldrán los ángeles y apartarán a los malos de entre los justos, y los echarán en el horno de fuego; allí será el lloro y el crujir de dientes.

Ante la anécdota que involucra la imagen comparativa de una red de pesca que luego de ser sacada por los pescadores del mar cumple la función de contener cosas útiles como inservibles; el lector se puede informar sobre la noción cristiana del fin del mundo que tiene un matiz evidentemente apocalíptico. El fin del mundo a su vez hace parte de una doctrina religiosa y es un tema complejo que al ser revisado puede dar lugar a

momentos reflexivos en otros sentidos que tendrían que ver con el marco de referencia interno del lector o investigador.

De esta manera el feligrés que esté dimensionando el tema del fin del mundo a través de la parábola, procederá a interpelarse en cómo se encuentra preparado para esa situación futura; mientras que una persona agnóstica podrá realizar una aproximación al mismo tema de manera distinta: desde la significación personal que le otorgue al fin del mundo; quizá como un proceso de culminación biológica, o como un estado psicológicamente introspectivo en cercanías a la muerte; o cualquier otra tipo de interpretación factible.

Entonces el significado de la parábola en tanto anécdota desde la visión investigativa y fenomenológica, es portadora de un potencial que atrae (Van Manen, 2005. p. 137), es decir, que capta la atención a menudo de manera profunda. No solo esto, es una historia capaz de hacer que se reflexione sobre ella, sobre su significado y hace que se produzca un ejercicio mental en el lector. La parábola desafía para buscar su sentido y verdadera interpretación, contribuyendo con ello a la inmersión de quien la estudia, y proporciona significados específicos, de modo que cada quien puede tener una respuesta distinta de acuerdo a la profundidad con la que se acerca a la narración.

Fundamentalmente, estas son las razones por las que ha sido pertinente realizar un estudio mediado por las parábolas de Jesús, en el sentido de aprovechar su estructura narrativa dentro de un discurso académico concreto que dé como resultado una conexión equilibrada entre las fuerzas emotivas de la persona y la potente capacidad del lenguaje.

Capítulo 5

Propuesta Metodológica

Le dijo Tomás: Señor, no sabemos a dónde vas; ¿cómo, pues, podemos saber el camino? Jesús le dijo: Yo soy el camino, y la verdad, y la vida; nadie viene al Padre, sino por mí
Juan 14:6.

Esta investigación es de naturaleza cualitativa y se basa en los postulados del método fenomenológico hermenéutico que permite asumir de manera integral la experiencia en la medida en que es explorada y que facilita la aproximación a la realidad a través de un proceso gradual de reconocimiento, reflexión y cambio. Dicho método investigativo parte de la filosofía ontológica de Martin Heidegger y se establece desde la comprensión (Souza. 2002) que hace posible el paso a paso del investigador en el contacto con otras personas desde una postura flexible. Su funcionalidad es amplia, sobre todo para entender las creencias, emociones y actitudes, persiguiendo sus significados. En este sentido podría ser entendido como un método que trata de descubrir los pensamientos.

La lógica empleada señala el interés del investigador en la reflexión pedagógica desde las parábolas de Jesús como un tema problemático y poco abordado bajo los criterios de la metodología propuesta, de lo que se desprende una necesidad de conocer las percepciones y sentidos que poseen los profesores universitarios en torno a ello, ya que son considerados parte fundamental dentro de la dinámica educativa a nivel superior y tienen en sus manos la posibilidad de transformar su saber, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su ejercicio profesional. Se trata de responder a la posibilidad de

pensar en la educación a través de la narrativa parabólica y cómo se manifiesta esta reflexión en la dimensión pedagógica.

Al intentar comprender un fenómeno que toma forma en la conciencia, es necesario emplear el método fenomenológico para desentrañar la subjetividad del mundo interno de la persona. Desde aquí la importancia de lo individual y del significado cobra mucho sentido y también valor, porque es un pretexto para que tenga lugar la descripción, la comprensión y la interpretación (Espitia. 2000).

En sentido de entender el fenómeno de la reflexión pedagógica en contexto de formación, es necesario recurrir al imaginario de los profesores, a sus ideaciones, tener en cuenta las implicaciones de su saber, su ideología, los puntos de vista en torno a la educación, los preconceptos y el modo de desempeñarse en el espacio universitario. Resulta que todo lo anterior es fundamental dentro del oficio de ser profesor, he ahí la razón por la que se ha optado por el enfoque fenomenológico-hermenéutico.

También es necesario resaltar que el trabajo mantenido bajo una propuesta subyacente interpretativa, mantiene una visión de la realidad construida por los propios actores de la educación, destacando la mencionada reflexión pedagógica como un modo de encuentro entre teoría y práctica y por lo tanto, como un fenómeno a comprender desde donde se observa la realidad como un plano múltiple que se construye en el devenir humano. Además, el saber que emerge producto de la rigurosidad interpretativa permanece ligado de manera definitiva al contexto en el cual ha sido producido, lo que limita la posibilidad de hacer generalizaciones.

La reflexión pedagógica hace parte de un habitus en la estructura educativa, lo cual va a ser problematizado en el contacto con la narrativa parabólica de Jesús, por tal motivo, el propósito es el de descubrir el significado que los maestros otorgan a tal fenómeno mientras el investigador se reserva sus propios valores e incluso puede defenderlos a lo largo del proceso, gracias a que cuenta con la posibilidad de dialogar con el objeto conocido y desde luego con los informantes.

Haciendo eco del trabajo de Martínez (2002. p.119) la hermenéutica como metodología resulta ser un procedimiento que busca entender la psique humana a través del estudio de los símbolos que se constituyen en su manifestación; desde aquí, la diferencia con los planteamiento de la fenomenología tradicional radica en que la interpretación tiene lugar en modo de diálogo cuestionante con el informante, buscando depurar y clarificar prejuicios en un acercamiento íntimo hacia la naturaleza de la experiencia.

El método planteado no pretende moldear las concepciones según el patrón teórico empleado, sino que mantiene el interés por captar la intencionalidad de la persona participante en el reconocimiento del sentido desde tres puntos de vista, la del que investiga, el de la experiencia del informante y el de la interpretación dada al proceso descriptivo.

La Fenomenología-Hermenéutica resalta los valores del ser humano como códigos de la experiencia que hacen cristalinas las perspectivas informadas (Martinez. 2002) sin dejar de lado el sentido otorgado por el profesor informante, pues poco confiable sería interpretar una información que le sea ajena (Sokolowski. 2000. p. 25). Autores

representativos como Giorgi (1985), De Castro (2005), Devereux (1967), Gadamer (1977/1991), Dahlberg, Drew & Nystrom (2002) y Van Manen (2003) extienden los supuestos teóricos de este modelo rector, desde propuestas destacadas que acompañan el contexto educativo con una intencionalidad densamente humana.

Taxonómicamente para efectos de la apropiación de los criterios metodológicos y en el marco de una sistematización adecuada del conocimiento, esta investigación responde a los siguientes criterios investigativos: tiene un enfoque cualitativo por cuanto busca comprender y afinar la pregunta que se hace alrededor de una experiencia intrínsecamente humana en la que interviene con determinación la subjetividad y por lo tanto es poco susceptible de medición numérica. Posee un diseño fenomenológico en el modo en que se asocia con el concepto de “mundo de la vida” que tal y como lo expresa Herrera (2003) significa:

El mundo de la vida es un conglomerado sociocultural integrado por opciones de valor, experiencias subjetivas y sedimentos históricos; es el mundo donde se nace y se muere, donde se hereda una tradición cultural, donde se comunica un lenguaje, donde se vive intersubjetivamente. Es el mundo de la cotidianidad, en cuyo horizonte nos encuadramos para orientarnos, y es, a la vez, tejido de relaciones sociales; es el mundo del trabajo, de la familia, de los usos y las costumbres. Un mundo de personas y de cosas que están en relación esencial conmigo y que constituyen mi mundo. (Herrera, 2013).

Así también desde el criterio del método, esta obra de conocimiento se desenvuelve desde la fenomenología hermenéutica trabajada ampliamente por Max Van Manen según se expone de forma particular y más amplia en títulos posteriores.

Una ruta propuesta por Max Van Manen

La metodología es un trasegar, así lo hace ver Van Manen (2003) mientras reflexiona en el camino que es la investigación fenomenológica, la cual es algo distinto al marco rígido, fijo y predeterminado de procesos empleados por el investigador. El camino (metodos) entonces no es el conjunto de pasos, ni la ruta preestablecida, sino que es un hallazgo que se construye a partir de los descubrimientos que tienen lugar en las formas de respuesta relacionadas con la pregunta de fondo. En esto tuvo mucha razón el poeta cuando escribió: “Caminante no hay camino; se hace camino al andar.”

Es función principal en este apartado sostener que para efectos de la presente investigación, el método no permanece relegado a un momento sino más bien que se articula permanentemente con lo metodológico, y ambos le permiten al autor dialogar con frecuencia con el conocimiento (Morin. 2003) y con los interrogantes orientadores que se desprenden de las preguntas de investigación durante los momentos de planificación y desarrollo.

Este apunte se vuelve diferencial por cuanto presenta la idea de una investigación en construcción, que no se determina desde el plano del precepto sino desde tendencias estrictamente educativas y epistemológicas (Sierra. 2013. p. 80) que ofrecen coherencia y consistencia de contenido en un sentido opuesto al instrumentalista, ya que por ejemplo, la información recabada con la sensibilidad exigida por la interacción humana, es aquí

sistematizada privilegiando la experiencia vivida y no el modelo cerrado –y a menudo insensible- de técnicas e instrumentos.

Haciendo reflexión pedagógica

Parábola de los estudiantes de matemáticas

El profesor Packer tenía dos estudiantes a los que enseñó cuanto pudo. En el parcial final ambos reprobaron pero solo uno de ellos (Kennet) solicitó una última oportunidad para aprobar el curso. Sin embargo, el profesor al aceptar la petición dio aviso también al otro muchacho (Boyd), por lo que juntos acordaron una nueva fecha para la presentación del examen.

Durante los días previos Kennet empezó a frecuentar la sala de profesores para resolver sus dudas y pedir instrucción, iba con frecuencia a investigar a la biblioteca y se le veía con los libros abiertos haciendo cálculos matemáticos.

Pero a Boyd la evaluación no parecía preocuparle; se le veía a altas horas de la noche con amigos y entrando a cuanta fiesta programaba la universidad.

Al momento de ser evaluados, Kennet intentaba sin éxito llegar al resultado correcto lleno de preocupaciones que evidenciaba negando repetidas veces con la cabeza; mientras que su compañero poniendo unos cuantos números en la hoja, pronto soltó el lápiz y se quedó con los brazos cruzados esperando la hora de entrega.

Después cuando el profesor procedió a informar la nota dijo a Kennet: -¿Qué pasa muchacho? Tranquilo, no has llegado a mi resultado pero seguro ahora

sabes lo suficiente... has aprobado- pero refiriéndose a Boyd dijo: -Debes repetir la asignatura-

Furioso el joven culpaba al profesor de incompetente e injusto, señalándolo responsable de su desgracia, hasta que fue interpelado por su compañero de curso que le vio alejarse silencioso después de escucharle decir estas palabras: - Boyd, ¿Qué más pudo haber hecho él para ayudarnos a ganar la asignatura?

El relato anterior es una de las tantas maneras para hacer de la reflexión pedagógica una experiencia de profesores y no un criterio dominante de referencia teórica. La reflexión pedagógica para profesores en formación continua, involucra sus sentires y perspectivas de mundo, lo que quiere decir que no intenta estimar únicamente el fenómeno educativo en el que se encuentran inmersos, sino la relación que tienen con él de manera sistémica y vital.

En palabras del investigador en educación Eduardo Sierra Nieto (2013):

La complejidad y la efervescencia de la vida necesitan un lenguaje y un método sensible y respetuoso con la experiencia. Un método, como aproximación para llegar a entender, que sea proclive a escuchar la vida de viva voz. Así enfocado, investigar las experiencias de fracaso supone tratar de comprender los hechos humanos sin escindirlos de las realidades en que acontecen, y sin sustraérselos a quiénes los encarnan (Nieto, 2013, pág. 81)

De modo que la narrativa es el vehículo de la experiencia, es posible ver la forma en que esta se expresa de manera abierta y diversa, escapando de prototipos interpretativos desnaturalizados. Lo narrativo capta aspectos del presente, también del

pasado y aún del futuro en cuanto proyección de los participantes de la investigación que hacen parte de una dinámica en la que exponen su vida por medio de lo contado. Surge aquí el interés por trabajar desde la narrativa y en la narrativa como un intento para afrontar el proceso de investigación.

La narrativa como fuente de reflexión y de formación para los profesores de nivel institucional superior, muestra el interés por descubrir de cerca el significado de la experiencia, de lo que quiere decir “hacer una lectura pedagógica”, de lo que se entiende por realizar un estudio en clave pedagógica; por lo tanto, es una forma de acercar lo epistemológico con lo metodológico al tiempo de identificar la interpretación subjetiva a partir del ejercicio de formación, para llegar a responder de manera honda la pregunta: ¿Qué hace la experiencia de lectura de las parábolas con el profesor?

Sobre el método

Se tiene por entendido desde el profesor Jorge Larrosa (2006) que el lugar de la experiencia es la persona y en esto reside su naturaleza subjetiva, pues es improbable hablar de una experiencia general, todo lo contrario, se trata de un fenómeno particular, una experiencia íntima, propia y singular.

(...) La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo

que yo quiero, etcétera. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena (p. 90).

Se entiende que lo que alguien vive es aquello que le sucede en determinado momento en el tiempo y en determinado lugar bajo el manto de la complejidad. Para capturar lo vivido de la realidad entonces es propio como lo dice Sierra (2013) “darle medida y medición”, lo que supone la actividad de agregarle pensamiento y lenguaje y un esfuerzo cognitivo-comunicativo que implique lo colectivo. Así se tiene que lo vivido es el suceso en la persona, mientras la experiencia permea tal suceso a través del pensamiento (Van Manen. 2003) o lo que es lo mismo: reflexionar en lo vivido significa crecer en experiencia.

Es posible hablar sobre el valor de la palabra narrada como mecanismo generador de experiencia, puesto que ésta no se comprende en la vivencia, sino tras la reflexión que tiene lugar en los eventos ocurridos a partir de un método que distingue momento y espacio gracias a la dialogicidad.

Con lo anterior, esta obra de conocimiento busca comprender el modo en que los profesores reflexionan pedagógicamente desde las parábolas de Jesús, y para ello lo que se ha propuesto es la generación de narrativas. Textos que buscan dar cuenta de la experiencia de un profesor en formación en el contexto universitario, al describir su sentido respecto a lo educativo. Textos que son producto de narraciones emergentes a partir de una actividad académica vivida. Las narrativas acercan al investigador al mundo de la vida, indican puntualmente sucesos, vivencias, acontecimientos; con sus formas

múltiples articulan lo temporal con lo contextual al ir mucho más allá de lo prescrito en un manual de referencia.

Por lo tanto, para hacer creíble una narración sobre la experiencia de reflexionar pedagógicamente a través de las parábolas, es necesario pensar no solo en hacer lectura de ellas sino producir relatos, generar conversación, impulsar el diálogo, llevar a cabo un proceso de pensamiento colectivo, de modo que fluya un aprovechamiento de lo aprendido y del acontecimiento. En este punto el papel del investigador es estimular el acto de escritura y conversación, organizando posteriormente las transcripciones tras una juiciosa labor de revisión y aclaración de constructos temáticos.

No solo esto, las narraciones de los profesores encuentran su sentido mayor en la configuración de un texto que se desplaza en el entramado de la escritura, ofreciendo a la investigación la generación de sentidos y volviéndose un puente entre lo vivido y lo reflexionado. Lo narrado es una forma de transmitir el conocimiento que tuvo lugar en la actividad realizada, de manera que no da cuenta del pensamiento cerrado de un solo participante, sino que se dispone abierto para la discusión de los diferentes informantes e incluso, para la participación del autor, pues es el autor quien media la polifonía al modo de un narrador principal, no para silenciar las voces, no para acallar las posiciones, sino para modular la esencialidad de la experiencia.

Apoyos metodológicos

Las diferentes formas de investigación narrativa han ido ganando un espacio en ámbitos sociales y educativos durante las últimas décadas, permitiendo que se estudie la condición ontológica de las sociedades y de los individuos en la medida en que se

entiende el texto como otra forma de conocimiento. Partiendo de este punto, lo que los profesores redactan se convierte en un objeto con valor cultural, pedagógico y existencial rico en significados, que se necesita comprender para distinguir un poco mejor su rol en la educación. La narrativa es aquí otra manera de construir lo vivido.

Gracias a este giro narrativo que tiene referentes como Denzin (2003), la investigación educativa reconoce los valiosos aportes que giran en torno a las narrativas académicas –teorías- y en cómo la humanidad estructura su experiencia a través de las historias, de manera que en ellas se muestran la formación de identidades, la construcción de la realidad y la configuración cultural. Véanse ahora los comentarios a las principales características de la narración según Gergen (1999) vistas como estructuras que acompañan las historias que se cuentan.

- La argumentación narrativa trae consigo una apropiación de contenidos valóricos –axiológicos- que evalúan los fenómenos manteniendo una perspectiva moral. De modo que lo que la historia cuenta se soporta sobre una estructura de principios, que requieren ser identificados por el investigador en la construcción de su narración investigativa.
- La narrativa busca ser coherente en la medida en que hable de aquellos aspectos y situaciones que permitirán consolidar un cuerpo anecdótico entendible, asimilable, significativo y comunicativo. Los profesores, tienen la posibilidad de involucrarse en la escritura de manera que los argumentos dados sean el medio para reflexionar en sentido pedagógico.

- Así también es una obra fundada con un orden establecido que para el caso de la investigación, consiste en hilvanar la reflexión desde diferentes estratos de organización, empezando por la expresión abierta de la subjetividad, hasta la aplicación en el oficio de enseñar. Claro está, persiguiendo una circularidad interpretativa que conecte el sentir previo con el pensamiento postrero.

- Las narrativas se constituyen a partir de la continuidad de los personajes. Este hecho es perfectamente reproducido en las parábolas abordadas que permanecen vigentes en el mundo actual; de igual forma, el investigador en la construcción narrativa del estudio, intenta conservar la continuidad de la identidad del profesor universitario, de tal manera que se oiga su voz de manera directa, clara y puntual.

- En el desarrollo de la producción de narrativas, se hace importante reconocer las relaciones que dan forma al fenómeno de reflexión pedagógica de profesores de nivel institucional superior, a través de la identificación de aspectos causales que fortalecen algunas ideas y debilitan otras. Puesto que, así como existe relación entre los elementos y personajes de una historia parabólica, existe también la posibilidad de entramar el pensamiento de varios informantes convocados por la reflexión.

- En este tipo de ejercicio, el investigador pretende privilegiar la direccionalidad partiendo de un motivo de indagación hasta llegar a un final reflexivo; esto sin perder el propósito fundamental que es por lo que se pregunta la investigación.

Las características que más se destacan de la producción de narrativas en el sentido pedagógico del que se viene hablando, tienen que ver con la posibilidad de la

construcción colectiva de un grupo profesional y multidisciplinar que sirve como pretexto para compartir historias y experiencias comunes. De este modo lo que los profesores hacen al narrar historias es divulgar una parte sensible de sus pensamientos y de sus ideas sobre la educación. Por esto, se convierte en un material tan rico para el estudio científico, porque con estos elementos en juego se anexan experiencias inconscientes relacionadas con las historias de vida y con el entorno de las personas.

Como ya se ha intentado expresar, el investigador se convierte en un relator investigativo al modo en que es explicado por Andrews C. Sparkes y José Devís Devís en (Moreno & Pulido. 2007):

(...) el relator de historias, indica un tipo de investigación y análisis en el que el producto es el propio relato. Los investigadores o investigadoras se embarcan en un análisis de las técnicas narrativas que utilizan las personas cuando cuentan sus historias y que les sirven para interpretar y dar sentido al mundo. Las historias ya hacen el trabajo de análisis y de teorización. Desde este punto de vista, el investigador participa del momento en que se está contando la historia puesto que interactúa dialógicamente con el narrador con la misión de acompañarle, ayudarle a evocar el relato y participar incluso corporalmente. Para conseguirlo, es muy importante que los investigadores elaboren un relato creativo, en lugar de un relato realista, donde la escritura se convierte en un método de análisis y la teoría se encuentre en la historia. Esto exige pensar con los relatos y no sobre ellos, así como una implicación desde dentro y no un análisis desde fuera. (Moreno & Pulido, 2007, pág. 43-67)

Mirar la producción de narrativas como una forma de organización y de construcción del conocimiento, lleva a considerar el tema del saber pedagógico en el marco de la democratización de la escuela y del saber (Suarez. 2007). En el tipo de investigación que se está proponiendo, se le otorga toda la importancia posible a la reflexión pedagógica de los actores primarios de la enseñanza: los profesores.

Rumbo al saber pedagógico

Siguiendo la postura de Daniel Suarez (2007) que se basa directamente en los criterios de la investigación-acción, la producción de narrativas cumple con la premisa de ampliar el discurrir investigativo cualitativo, en la medida en que los profesores a través de sus expresiones comunicativas (escritas, verbales, corporales etc.) se convierten en co-investigadores; en los dueños de sus propias voces, en posibles autores más allá de la gran cultura educativa de la que hacen parte.

Este saber pedagógico que puede ser considerado como el saber práctico que adquiere todo profesor con la experiencia, se encuentra inmerso en la cultura educativa “empírico-práctica”, donde se hace necesario llevar a cabo procesos de interpretación a partir de las experiencias pedagógicas, esto es, procesos de interpretación pedagógica que son permeados por ideologías y modelos desde los cuales se determina toda intervención escolar.

Para que el saber pedagógico llegue a ser un saber reconocido, con un estatus público tendiente al mejoramiento de la universidad y del sistema educativo en general, se precisa del reconocimiento del oficio del profesor y de sus proposiciones pedagógicas,

para llegar a constituirse en una voz fiable estimada desde los procesos complejos de la enseñanza y del aprendizaje.

Suarez continúa hablando de un saber pedagógico objetivado que no permanezca tras las cortinas de lo implícito, que deje de ser un saber privado para convertirse en un saber reflexionado, dirigido, transformador de las prácticas y público. Un saber que no claudique ante los modelos educativos imperantes diseñados por el afán capitalista y tecnocientífico. Un saber desde el que se pueda hablar con la tranquilidad de ser escuchado por el sistema de manera abierta, gentil y sensible.

Una segunda característica del saber pedagógico es la organización, debido a que solamente a través de un seguimiento sistematizado del conocimiento se puede impedir caer en el eclecticismo y el relativismo epistemológico; de modo que los criterios de organización aplicados respondan a las necesidades e intereses pedagógicos de los profesores, y no a otro tipo de aspectos como los económicos, productivos o religiosos.

Este autor argentino, hace ver también la necesidad de publicar este tipo de saber, de manera que no sea exclusivo, ni privado sino reconocido, consultado y divulgado, de tal manera que no se quede en el recuerdo polvoriento de las estanterías de las universidades y centros académicos, sino que emerja a la luz pública entre los colectivos abiertos de discusión, que hacen circular la información a través de los medios de comunicación disponibles.

El saber publicado, es un intento porque los profesores sean autores, investigadores de su propio oficio; es un saber accesible que convoca colectivos profesoriales y otros autores de la comunidad educativa de manera abierta y democrática.

Si es un saber publicado, desde luego debe ser también conversado y confrontado; un saber que no entre en el plano de los totalitarismos, proponiendo alternativas cognitivas que no dan espacio a nuevos procesos y rutas pedagógicas. Un saber que privilegia la diferencia y las otras voces incluso opuestas a la personal. De esta manera se potencializa la democratización del conocimiento y se posibilita una consolidación colectiva con miras a la mejora y evolución de la universidad.

Del mismo modo, es preciso que la crítica configure el proceso del saber pedagógico en tanto que permite de-construir sus fundamentos ideológicos, políticos o éticos, para evaluarlos y ponerlos bajo la lente de la observación permanente; al punto de llegar a considerar su pertinencia y capacidad de influencia dentro del quehacer consciente del profesor.

Por último, Suarez, menciona la característica de la reconstrucción como un llamado a la transformación de la educación y específicamente aquí, la transformación de la universidad; a partir de un saber pedagógico que se convierta en experiencia, en vivencia reflexionada y por lo tanto en una cultura con una impronta a favor de la educación y de la construcción pertinente de conocimiento.

Actividades metodológicas

Antes se habló de caminar el método, lo que resulta importante tratándose de un trabajo que parte del cruce subjetivo de distintos actores con realidades diversas. Para mantener un equilibrio entre rigor metodológico y aportaciones personales, es necesario emplear actividades que consoliden una forma de acercarse al fenómeno estudiado, en

forma de medida de perfeccionamiento investigativo, de tal manera que la influencia de los criterios subjetivos no sobrepuje de alguna manera el carácter científico del estudio.

Recolección de la experiencia vivida. Señala Van Manen (2013) que el método fenomenológico hermenéutico trata de comprender los significados de las acciones humanas a las que se llega a través de la experiencia, de las relaciones con otros y con los objetos (p. 13); por esta razón la recolección de la información que ha sido a través de dos técnicas: Producción narrativa y cuestionario vía correo electrónico, hace posible realizar una descripción de significados de la experiencia vivida por los profesores.

Tal y como lo refiere Hernández (2006) “la importancia de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que vivida) que pueden aplicarse a la experiencia artística y formativa (en tanto que experiencia vivida)” (p. 25). En tal sentido, la experiencia traducida en contenido narrativo, es abordada desde una actitud reflexiva hacia los horizontes de la práctica pedagógica, partiendo de un abordaje interpretativo de las parábolas como actividad educativa. La recolección de la información se ha dispuesto como parte de una disposición pedagógica: la reflexión pedagógica, que por definición acarrea significantes susceptibles de estudio en términos experienciales desde las dimensiones textuales y narrativas:

Ampliación del discurso narrativo. Según lo expuesto por Raquel Ayala Carabajo (2008) en su aplicación del método fenomenológico-hermenéutico, la ampliación y reescritura de narrativas es crucial para constatar, profundizar en aspectos relevantes de la experiencia vivida y responder satisfactoriamente a las preguntas de la investigación.

Para lograr una ampliación de la narrativa como mecanismo de apropiación de la experiencia, la autora propone “formular una guía de preguntas, a partir del análisis de cada protocolo” para direccionarlas en un segundo encuentro a cada uno de las personas informantes. De esta manera, se realiza contacto vía correo, para clarificar contenidos relacionados con la información recabada inicialmente.

Esto permite reformular la información obtenida, destacando aspectos determinantes alusivos a la experiencia de la reflexión a partir de las parábolas de Jesús. A demás, ofrece la posibilidad de que otras de las ideas pierdan su fuerza respecto a su distancia con el fenómeno estudiado. La ampliación del discurso por lo tanto, define el enrutamiento de la información respecto a la experiencia estudiada, por esto, se hace necesario mantener fiel el mensaje transmitido desde la individualidad de cada profesor, para conservar intacto el sentido original.

Interpretación de la información. Esta actividad se lleva a cabo a modo de estrategia para reflexionar en la experiencia como tal, y se realiza desde un procedimiento descriptivo hasta uno interpretativo. En el primer caso, los análisis temáticos a nivel macro, meso y micro (Ayala. 2008) captan significados generales, posteriormente de marcaje o selectivos y por último las ideas detalladas. Refiriéndose a los análisis temáticos Van Manen (2003. p. 97) reflexiona:

Los temas fenomenológicos pueden entenderse como las «estructuras de la experiencia” Así cuando analizamos un fenómeno, intentamos al mismo tiempo determinar cuáles son los temas, las estructuras experienciales que componen esa experiencia. Sería simplista, sin embargo, pensar en los temas como en formulaciones

conceptuales o afinaciones categóricas. Al fin y al cabo, es la experiencia vivida lo que intentamos describir, y la experiencia vivida no se puede captar en abstracciones conceptuales.

Un buen ejemplo que ayuda a entender lo que se expone, es recordar el tema principal de esta investigación: La reflexión pedagógica a partir de las parábolas de Jesús; con este tema identificado fue posible llegar a la experiencia de los profesores y fue posible también formular el problema de investigación. De igual forma la interpretación de la información en el estudio se vale de la identificación de temas que dan forma a dicha experiencia y sus contenidos; y pese a que son una reducción de la experiencia misma, contribuyen a realizar aproximación a su significado.

Redacciones de transformaciones lingüísticas. Se refiere a la situación en la que el investigador se apropia de los temas identificados de una forma pedagógicamente sensible. Las transformaciones lingüística son consideradas una estrategia metodológica que brinda apertura hacia la experiencia (Sierra. 2013. p. 90) desde el fortalecimiento de la relación investigador-investigación. Con esta inclinación hacia la experiencia que se estudia, nace un compromiso personal e intelectual que permite descubrir otros aspectos intervinientes. Para alcanzar esto, las transformaciones lingüísticas parten de la recolección de temas y contenidos derivados de todas las fuentes estudiadas, los cuales se recopilan en cuerpos de texto organizados con tacto fenomenológico (Van Manen 2003.p. 113).

La razón ejecutiva de lo anterior consiste en implementar de manera creativa y hermenéutica distintos tipos de reducción del texto, además, las notas de lecturas, de los

diarios investigativos y de otras actividades que hacen parte del estudio; ya que todo este material sirve de referencia en su mayoría para la construcción de una historia del aprendizaje. Al implementar estrategias como la variación imaginativa, así como la ilación de perspectivas, corolarios, glosas y criterios, se produce un enriquecimiento de la investigación por medio de la reorientación de posturas y el óptimo abordaje del material recabado.

Construcción narrativa del texto fenomenológico. Se convierte en el producto final desde la postura heurística de Van Manen, que hace de la investigación planteada desde la metodología fenomenológica-hermenéutica un texto que se construye a partir de contenidos cognitivos, emotivos, “descriptivos e ilustrativos” (Jordán. 2008) con la mira puesta en la narrativa sobre la esencialidad de una experiencia pedagógica. ¿Para qué? Es un intento por transformar la experiencia vivida desde el modo como se percibe por los profesores, en una composición de carácter reflexivo que da cuenta del significado del fenómeno observado.

Al referirse a la naturaleza de los textos fenomenológicos, el profesor Jose Antonio Jordán evocando las palabras de Van Manen dice:

Estos textos «no sólo hablan a nuestra competencia intelectual sino a nuestras capacidades intuitivas prácticas, permitiéndonos así “ver” algo en una forma que enriquece nuestra comprensión de la experiencia de la vida cotidiana». Si la dimensión cognitiva y conceptual es importante, también es verdad que aquella expresiva y literaria es fundamental. De ahí que los buenos textos fenomenológicos estén enriquecidos con vivos ejemplos, con el fin de «traer las

experiencias vividas a la presente proximidad de forma que el lector pueda “conocerlas” cognitivamente y al mismo tiempo “sentirlas” no cognitivamente»

En esta línea, la utilización de historias y anécdotas juega un papel crucial en relación a la dimensión pática, poética, no cognitiva, formativa. El autor matiza, sin embargo, que las anécdotas, utilizadas de forma habitual a la hora de tejer los textos fenomenológicos, «no deben entenderse como simples ilustraciones que ayuden a aligerar o hacer más digerible un texto posiblemente nada fácil; las anécdotas deben entenderse, más bien, como instrumentos narrativos que posibilitan la comprensión de ciertas nociones que, de otro modo, fácilmente se nos escaparían». (Van Manen, 2012).

Tras impulsar estas ideas, es más claro que el texto fenomenológico es de cierto modo una forma manifiesta de pedagogía con la que es posible establecer una relación de aprendizaje personal; es una epifanía que habla al lector más allá de la comprensión cognitiva como una voz de amonestación, es una construcción escrita que genera resonancias y contribuye a la auto-observación sobre la práctica pedagógica para hacer conscientemente cosas que en algún momento se hacen por simple inercia.

Por ello en la escritura, los ejemplos y las anécdotas pueden ser tomados como un poderoso material para realizar reflexión, puesto que son un vehículo con una carga moral importante para entender un fenómeno –experiencia- y alcanzar una acción distinta; más comprometida emocionalmente y acertada en lo referente al oficio de enseñar.



Figura 8. El método fenomenológico-hermenéutico. Fuente: Elaborado por el autor.

Eje de la investigación

El trabajo ha sido direccionado como una aproximación a la experiencia de reflexionar pedagógicamente a partir de las parábolas de Jesús, a través de una interpretación narrativa de profesores de nivel institucional superior de ámbitos regionales e internacionales de diversas áreas del conocimiento.

En el caso de la producción de narrativas, la investigación se llevó a cabo en compañía de 18 profesores de la corporación universitaria Minuto de Dios Sede Chinchiná en el mes de octubre de 2015 –semestre II-; dicho grupo estuvo compuesto por diez mujeres y ocho hombres. Así también para el diligenciamiento del cuestionario vía correo electrónico durante el segundo semestre del año 2015 y el primero de 2016, los participantes nacionales fueron cuatro (3) pertenecientes a las siguientes universidades: Universidad Católica de Manizales y Universidad de Manizales. Por otro lado, los participantes internacionales que diligenciaron el mismo instrumento fueron seis (6), tres mujeres y tres hombres (3:3) pertenecientes a las siguientes instituciones universitarias al

momento de reportar la información: Universidad de Sevilla (España), Universidad Católica del Norte (Chile) y Universidad Complutense de Madrid (España).

Descripción del contexto

Aunque la ley general de educación en Colombia (ley 115 de 1994) estipula los niveles de la educación formal en: preescolar, básica y media; es la ley 30 de 1992 la que regula la educación superior, que es entendida como un servicio público ofrecido posterior a la educación media. En este sentido las universidades deben garantizar su desempeño en: investigación científica o tecnológica; formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

Respecto a los programas ofertados a nivel universitario se encuentran:

- a nivel de pregrado: programas técnicos profesionales, programas tecnológicos y programas profesionales.
- a nivel de posgrado: especializaciones técnicas profesionales, especializaciones tecnológicas, especializaciones profesionales y maestrías y doctorados, siempre que cumplan los requisitos señalados en los artículos 19 y 20 de la Ley 30 de 1992.

Semblanza de la universidad Uniminuto sede Chinchiná

La obra de El Minuto de Dios fue iniciada en 1958 por el padre Rafael García Herreros con el objetivo de promover el desarrollo integral de la persona humana y de las comunidades marginadas, tanto urbanas como rurales, y como expresión de un compromiso cristiano con los pobres, reconocidos como hijos de Dios y hermanos de los

demás; también, como una exigencia de lucha solidaria por la justicia y un anhelo por lograr la igualdad y la paz.

La Corporación Universitaria reconocida por el ministerio de educación nacional MEN como sistema universitario, es un sistema multicampus, con una sede central, una seccional y extensiones regionales organizadas como rectorías o vicerrectorías, denominadas sedes, que operan centros regionales, centros tutoriales y Centros Regionales de Educación Superior (CERES), que se expanden en Colombia como una red que despliega docencia, investigación y proyección social a las comunidades que atiende en las diferentes regiones del país, para promover su desarrollo integral. (Tomado de página web Uniminuto. 2016).

Para el 2015 el Centro Regional de Educación Superior CERES Chinchiná cumplió su noveno año de funcionamiento, luego de iniciar labores académicas en la antigua sede de la Fundación Manuel Mejía, el día sábado 26 de Agosto de 2006, con un total de 154 estudiantes matriculados en los programas de Tecnologías en:

Administración Financiera, Sistemas, Administración de Empresas Agropecuarias, Administración Turística y Hotelera (por ciclos), Salud Ocupacional y Licenciatura en Educación con énfasis en Artística de propiedad de la Universidad del Tolima y Tecnología en Administración de Negocios de la Universidad Autónoma de Manizales.

Aspectos éticos

Se lleva a cabo una reunión previa a la realización de la investigación (recolección) donde se motiva a los profesores de la Corporación Universitaria Uniminuto Sede Chinchiná para su participación; se les hace claridad en el tipo de

investigación y las características, tipo de actividades a desarrollar, consentimiento informado para la grabación, la importancia de sus relatos y narrativas; y el anonimato que tendrán. Posterior a esto, doce de ellos se postulan voluntariamente dando comienzo al proceso.

Respecto al contacto con los profesores internacionales participantes; se procedió a enviar vía correo electrónico carta de presentación de la investigación a los administrativos de las facultades respectivas, a fin de solicitar datos de contacto de profesores activos, para hacerles llegar a su buzón personal la carta de invitación formal. En este sentido, se tuvo en cuenta la participación exclusiva de los profesores que manifestaron por ese mismo medio de comunicación, el deseo de apoyar el trabajo como informantes. Posterior a esto, se realizó diligenciamiento de consentimientos informado, encuesta de encuadre e instrumento de investigación.

Todos los procesos de contacto y trabajo colectivo se llevaron a cabo bajo los más estrictos criterios de confidencialidad, responsabilidad con la información y rigor científico.

Procedimiento

De modo general la investigación se lleva a cabo en tres momentos determinantes soportados en la estructura teórica y el planteamiento general, estos son: Recolección de información, Análisis Temático e Interpretación. Desde la postura de Van Manen estas tres fases responderían a la etapa descriptiva, luego la de interpretación y finalmente la de descripción interpretativa que tiene su máxima expresión en la redacción del texto fenomenológico final.

Participantes

El estudio en la fase de recolección de información se llevó a cabo en las Instalaciones donde funciona la Corporación Universitaria Minuto de Dios sede Chinchiná durante las horas de la tarde. La población del estudio estuvo constituida por profesores universitarios (o de nivel institucional superior-pregrado y posgrado-). La razón por la que fueron elegidos para la recolección de información, fue por la lectura crítica que permea los contextos universitarios, considerando que los profesores allí mantienen una relación más próxima a la reflexión pedagógica, el debate académico y la investigación.

Esto despertó el interés de invitar a participar a profesores de diferentes carreras profesionales con formación diversa, a fin de propiciar un espacio en el que la experiencia de la reflexión pedagógica a partir de las parábolas de Jesús se manifestara de manera comprensible.

La razón sobre cuantos profesores involucrar en el diligenciamiento del cuestionario vía correo electrónico, estuvo ligada al criterio de representación tipológica, por lo que no se tuvo en cuenta ningún calculo estadístico, la conveniencia de los estudios cualitativos permite que el investigador pueda hacer la recogida de datos con muchas o pocas personas siempre que estas proporcionen diversidad informativa (Canales. 2001).

Por lo tanto el número de profesores para este instrumento fue de 10 de acuerdo al criterio de Saturación o Redundancia, que se manifiesta en la determinación del investigador al percibir que ya no se añade nada nuevo al discurso recabado. Tanto para el cuestionario como para el proceso de producción narrativa, se tuvo en cuenta la

libertad y la heterogeneidad de los participantes, su apertura a brindar información, la motivación para hacer parte de un proyecto de investigación y su interés por adentrarse con profundidad en la temática propuesta. Para ello se puso en consideración aplicar los instrumentos en ambientes bien dispuestos y en momentos oportunos. Descriptivamente basta con informar que los profesores de la Corporación Universitaria Uniminuto pertenecen a diversos programas de pregrado que ofrece la institución en este momento y de los que se habla en el siguiente capítulo.

Aspectos formales

Antes de iniciar el proceso de producción de narrativas, se solicitó formalmente el permiso al secretario académico de la Institución para la realización del proyecto en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la petición se realizó a través de la explicación del anteproyecto en reunión programada, la cual fue contestada positivamente a través de una notificación de autorización vía correo electrónico.

Posteriormente se convocó a una reunión con los docentes a fin de sensibilizarlos respecto a la participación en el proyecto, donde las explicaciones y la solución de preguntas fueron parte esencial del encuentro luego de haber expuesto con precisión la idea de trabajo y recibir las primeras intenciones de apoyo.

Los tiempos y el espacio se tomaron en consideración a los informantes, de manera que se pudo proporcionar comodidad en la aplicación del instrumento, las actividades para la producción narrativa por mutuo acuerdo se llevaron a cabo en las instalaciones de la entidad en horas laborales, a fin de no quitar tiempo libre a los profesores, no obstante se tuvo en cuenta la organización ideal del espacio; el tiempo

estimado para la sesión de recolección de la información fue de 2 horas 30 minutos aproximadamente, por lo que se esperaba que pudiera ser un lapso de tiempo ininterrumpido. La información recabada fue registrada en dispositivos digitales (celulares, mp4) y físicos, que permitieron transcribir los registros en audio y escritos al programa de texto del ordenador.

Teniendo claro que los participantes de la producción de narrativas no serían los mismos informantes del cuestionario vía correo electrónico, este último se diligenció de acuerdo a conveniencia del profesor informante, previa invitación por escrito. Para todos y cada uno de los participantes se diseñó el formato de consentimiento informado a fin de legalizar la dinámica investigativa, en él se describe el proceso de manera general y se plantean los derechos y responsabilidades que se adquieren al convertirse en informante de la investigación, también se comparten los datos personales de contacto del investigador, a fin de establecer comunicación permanente y resolver inquietudes.

Técnicas

Las técnicas empleadas fueron, en primer lugar la producción narrativa con un orden coherente en las actividades de reflexión propuestas que requieren de redacciones libres y abiertas; la segunda es el cuestionario que sirvió como apoyo en la recogida de datos. Sus respectivos instrumentos fueron validados por expertos nacionales e internacionales (Ver Anexos) por lo que en el caso del cuestionario se realizó una prueba exploratoria o de pilotaje con profesores de secundaria antes de su aplicación.

Generación de narrativas

Ésta técnica deviene del enfoque biográfico-narrativo en investigación cualitativa y resulta sumamente valiosa porque facilita el proceso para obtener la información requerida, ya que los participantes tienen completa libertad para reflexionar pedagógicamente y sustentar sus opiniones partiendo de la organización de las actividades propuestas. No obstante, tal y como ha sido empleada en este estudio, responde a los rasgos de la investigación acción (Kemmis. 1984) por cuanto se percibe como una forma de indagación reflexiva en situaciones educativas para observar y comprender las prácticas y las situaciones en las que tienen lugar.

Al ser un instrumento extraído desde el tipo de investigación social que facilita la comprensión de la subjetividad, es también muy útil para vincular en la reflexión los aspectos dinámicos investigativos, formativos y de acción.

La producción de narrativas permite que el tema investigado, o sea, la reflexión pedagógica a partir de las parábolas, se concrete a través de las expresiones personales redactadas que los profesores han obtenido durante el desempeño educativo. Por lo tanto, tratándose de una técnica constituida por varias actividades, amplía las fronteras para recabar información esencial desde la expresión narrativa de los profesores universitarios. Algunos de los trabajos que proporcionan información valiosa y soporte acerca de la utilización de este tipo de investigación son los de (Suarez. 2007), (Vezub. 2006) y (Alliaud. 2004).

Como complementos a la producción narrativa se ha utilizado la observación y la grabación en video, teniendo en cuenta actitudes, gestos y datos relevantes del

comportamiento y el lenguaje no verbal; esto con la intención de contribuir a la correcta transcripción de cada uno de los guiones.

Cuestionario vía correo electrónico

Se trata de uno de los instrumentos más utilizados para la recolección de información en la investigación cuantitativa. Sin embargo, para el caso de la investigación cualitativa se emplean estos instrumentos cuando se componen de preguntas abiertas, por lo que siendo este el caso, se utilizó como técnica alternativa y de apoyo a la producción de narrativa, por cuanto permite llegar a un mayor número de informantes en relación a la distancia geográfica. Para el caso específico, el medio de diligenciamiento fue vía correo electrónico, como un apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación para acortar las distancias.

Con el cuestionario se busca aproximarse a la subjetividad de los profesores desde una planeación cuidadosa del instrumento a aplicar y una coherencia en la formulación de las preguntas que debe predisponerse para un estudio claro y reflexivo de la información. Lo que quiere decir que tiene una naturaleza técnica en su conjunto y a la vez comunicacional desde su instrumentalización. (Ballén, Rodríguez & Zuñiga. 2007)

El cuestionario está catalogado según la forma de obtener las respuestas como “de respuesta directa” y en relación a la codificación de las respuestas, se trata de un cuestionario “post-codificado” ya que el participante responde libremente las preguntas empleando sus propias palabras. Así mismo, es menester informar que las preguntas estipuladas se clasifican dentro de los tipos: preguntas de opinión y de acción las cuales hacen referencia a actitudes frente a una actividad.

Para este caso, algunos de los teóricos en los que se apoyó la elección de la técnica del cuestionario fueron: (Rojas. 2000), (Perez. 2004) y (Rodriguez., Hoffman. & Mackedanz. 2011). En contraste con los hallazgos de la actividad de generación de narrativas y la observación participante, se considera que el cuestionario tiene acceso a nuevas formas de información basadas en las bondades del internet, que privilegian la autenticidad del mensaje dado por el profesor informante, por cuanto este, no se siente abocado a ningún tipo de influencia interpersonal.

Rigor metodológico

Para ofrecer validez en los instrumentos se empleó la generación de narrativas individual y colectivamente por un lado, también el cuestionario vía correo electrónico y la observación como proceso mediador. Las notas tomadas en el diario de campo fueron un insumo particularmente oportuno para ser interpretado, como también se tuvo en cuenta la vasta investigación bibliográfica de recursos físicos y virtuales en bibliotecas y bases de datos. Al finalizar el proceso, se conoció la opinión de los participantes en cuanto a la identificación que tenían con los hallazgos propuestos por el trabajo escrito, a fin de asegurar la credibilidad de la investigación.

Los parámetros tenidos en cuenta para asegurar la validez y la credibilidad son: en primer lugar la validación de ambos instrumentos por expertos. Posterior a ello, la relación dialógica entre el referente teórico y las narrativas de los informantes, también el compromiso del investigador a lo largo del proceso; desde luego, con la veracidad en las transcripciones de las redacciones y la constante revisión documental, se produjo el proceso de interpretación con base en el encuentro con los profesores. Por cierto, todos

los temas y los contenidos teóricos emergentes permanecieron en constante confrontación con los datos originales a fin de concretar cada una de las relaciones establecidas.

Prueba exploratoria

Luego de haber sido aprobados y validados por expertos del ámbito regional, nacional e internacional, los instrumentos se sometieron al estudio de exploración siguiendo la estructura investigativa del método fenomenológico, para evaluar la consistencia de contenido y las tendencias predominantes provocadas por los estímulos (preguntas). De esta manera se afinaron los últimos aspectos en torno a la formulación de las preguntas y a la consolidación relacional en cuanto a los temas implicados en la experiencia vivida de reflexionar pedagógicamente a partir de las parábolas de Jesús.

Para ello, se realizó el cuestionario en una institución educativa distinta a la de la población objetivo aunque con características semejantes, es decir, con la misma prestación del servicio docente en educación superior. Participaron dos docentes de la Universidad de Caldas en el pilotaje pertenecientes a la facultad de ciencias sociales.

Los resultados arrojados por el estudio reafirmaron la validez del instrumento puesto que se encontró fluidez en el proceso comunicativo y se recabó información esencial y reflexiva sobre la cuestión investigada. La guía del cuestionario se convirtió en el pretexto para ampliar la información y profundizar en las consideraciones temáticas que confieren contenido al fenómeno estudiado. Los hallazgos preliminares de la producción de narrativas permitieron dimensionar la amplitud de la información más allá de las peculiaridades dialógicas y del análisis temático, puesto que la observación y la

integración de elementos emergentes también contribuyó de manera determinante en la aproximación del investigador a la experiencia de estudio.

Por los resultados obtenidos después de haber realizado el diligenciamiento de las nueve (9) encuestas individuales y la sesión de producción narrativa con dieciocho profesores de la Corporación Universitaria Uniminuto, no se incluyeron los datos obtenidos durante la prueba piloto, ya que el material recolectado mantenía completa relación con el fenómeno estudiado y ofreció aportes consistentes para alcanzar el criterio de saturación a través del cual fue elegido el número de informantes.

De esta manera el objetivo del proceso se cumplió de forma satisfactoria justo antes de iniciar la recolección de datos, permitiendo que se lograra recopilar valiosa evidencia fenoménica asociada a la construcción de los resultados.

Análisis de los datos

Para entender el método de la investigación, es necesario primero conocer el paso a paso con el que se espera realizar el recorrido hasta el fenómeno. Es decir, la Fenomenología Hermenéutica de la vivencia de la reflexión pedagógica. Se trata de una situación de mucha actualidad, que genera preocupación real en la comunidad universitaria y que gracias al estudio, se posibilita una aproximación comprensiva de la naturaleza esencial y significativa de tal fenómeno que involucra la reflexividad del profesor en la esfera educativa.

En primer lugar se hizo la recolección de la experiencia vivida, la cual integró descriptivamente el proceso de recogida del fenómeno desde distintas fuentes: cuestionario abierto vía correo electrónico y la generación de narrativas en un colectivo

de profesores universitarios. Para el caso del abordaje hermenéutico de los cuestionarios, se apoyó el proceso de codificación con el software Atlas ti 7.5 para permitir el establecimiento de redes semánticas que unieran los criterios revelados en cada una de las seis (6) preguntas sugeridas.

Se aclara aquí que el atlas ti es un software para la investigación cualitativa que es ampliamente utilizado en investigaciones de psicología, antropología, sociología y pedagogía; y que tiene por principal característica la facilitación de herramientas que tejen relaciones entre variados elementos para hacer explícita la interpretación del investigador.

La investigación inició con la transcripción de las narrativas que es un instrumento metodológico usual en la investigación biográfica y acción-participante; pero que desde luego también tiene un espacio en estudios de corte fenomenológico; por lo que se trató de que la información recabada se encontrara libre de interpretaciones causales, explicaciones técnicas o académicas, contenidos irrelevantes para los objetivos y valoraciones subjetivas. Debido a ello, antes de captar a los profesores, se establecieron recomendaciones tales como hacer descripciones tal y como han sido vividas, configurando pensamientos y sensaciones particulares.

Luego, se procedió a ampliar el discurso narrativo con el material obtenido de los docentes en la producción de narrativas, a fin de constatar la fidelidad del relato de la experiencia para profundizar psicológicamente en la misma. Esto contribuyó a la obtención de contenido relevante y respondió a cuestiones fundamentales tales como ¿de

qué manera vivencian la reflexión pedagógica a partir de las parábolas? ¿Tiene algún valor pedagógico?

Acto seguido, se formuló una serie de preguntas después de cada transcripción para aclarar situaciones, términos, sensaciones etc., con las fuentes mismas. A partir de la actualización de la información se decantaron los contenidos dando importancia a aquellos que contribuían al significado de la experiencia. Siempre tratando de mantener fidelidad con las situaciones vividas por los profesores, es decir, usando las mismas palabras y significados.

En el siguiente momento se llevó a cabo la reflexión de la experiencia desde la interpretación del material experiencial. Se realizó el análisis temático (Van Manen, 2003: 108-113). Esto en un nivel general considerado reflexión macro-temática donde se reseña la frase de significado fundamental y global; después, el análisis micro-temático que de manera selectiva detalla renglón a renglón las frases contenedoras de significados esenciales del fenómeno.

En el curso de este proceso, se fueron realizando redacciones de transformaciones lingüísticas a partir del material analizado, lo que desembocó en la construcción de párrafos más específicos desde lo fenomenológico que integraron creativamente ideas, conceptos y creencias identificadas hasta el momento. Así mismo, se llevó a cabo el paso de la información a través de la reducción eidética a fin de cuestionar los significados obtenidos, en este punto se empleó la estrategia de la variación imaginativa para corroborar que cada uno de los temas fuera realmente necesario para la vivencia.

Después, la reducción heurística se siguió la detección de aquellos contenidos atribucionales positivos y negativos, perspectivas individuales, ideas subjetivas etc., a fin de descubrir un poco la psicología de los informantes y por lo tanto asegurar la aproximación racional al fenómeno.

Luego, se dio paso a la redacción reflexiva del texto fenomenológico; para Van Manen la investigación trata de “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2003: 37). Por esta razón, se implicaron en el texto tanto contenidos cognitivos como emotivos, desde donde se pudo hacer comparación con otras fuentes teóricas para enriquecer la discusión así como con los conocimientos propios acerca de la reflexión pedagógica a partir de las parábolas de Jesús. Véase a continuación el estado final de esta ruta.

Capítulo 6

Interpretación y hallazgos: construyendo una narrativa

Las más elevadas entre todas las cuestiones, aquellas que no todos pueden captar y comprender sin más en su sentido propio, estricto y auténtico, son las preguntas metafísicas. Conciernen al nacimiento y a la muerte, al ser último del 'yo' y del 'nosotros' objetivado como humanidad, a la teleología que en última instancia reconduce a la subjetividad trascendental, y naturalmente, como lo superior, al ser de Dios como principio de esta teleología.

Edmund Husserl

Posterior al momento de recolección de información y de lectura de las narrativas de los profesores que participaron como informantes, se ha tratado de presentar una interpretación contextual de las reflexiones pedagógicas y de los aspectos esenciales que evidencian su experiencia vivida en torno a la empleabilidad de las parábolas de Jesús bajo un criterio formativo.

En primer lugar se realiza una descripción general sobre el estado de los participantes al momento de recabar información y su relación con el discurso parabólico de Jesús. Posteriormente se revisa el material estructurado durante la producción de narrativas que aporta dos perspectivas del fenómeno. 1) La de una reflexión que se gesta al interior de una institución con características confesionales; y 2) la de una experiencia vivida por profesores de la Uniminuto con formación disciplinar diferente, que supone un reconocimiento a la subjetividad desde lo particular y también desde lo colectivo. Por último, se lleva a cabo el ejercicio de interpretación de las unidades hermenéuticas de la encuesta vía correo electrónico diligenciada por profesores de distintas universidades a nivel local e internacional con ayuda del software Atlas Ti 7.5.

Descripción de los participantes de la investigación con relación a: conocimiento de las parábolas; aplicabilidad en educación y pertinencia formativa

A continuación, se presentan los resultados para contrastar las posturas de los participantes del estudio en relación con la empleabilidad de las parábolas en los procesos formativos de profesores y en la educación en general. Esta información que fue recabada como diagnóstico preliminar para obtener datos que sirvieran como punto de partida en la estructuración de la investigación, fue diligenciada por 10 de los profesores participantes en la generación de narrativas (que se desempeñan en diversos programas profesionales de la Uniminuto) y 9 profesores de otras universidades locales e internacionales tal y como se explica en la figura 9.

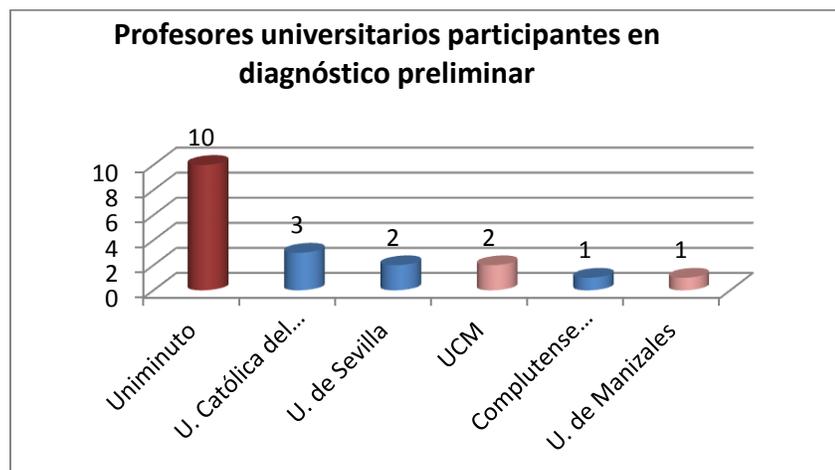


Figura 9. Distribución de profesores participantes en el estudio. Fuente: Elaborado por el autor.

Tomada esta información en la lógica de los datos de encuadre de cada uno de los participantes, se utiliza en este momento para establecer encuentros y desencuentros que permitan perfilar una descripción de los profesores en perspectiva de las pretensiones del estudio. Por lo que se realizará el análisis comparativo entre las respuestas del grupo de participantes de la Uniminuto quienes asistieron a la producción de narrativas, y los otros

nueve profesores de distintas universidades a quienes se les aplicó la encuesta vía correo electrónico tal y como fue descrito en el capítulo anterior.

En primera instancia, se analizará el tipo de carreras universitarias (exactas o humanas) en las que enseñan estos profesores a fin de hacer un primer acercamiento al tema desde la formación académica de los informantes:

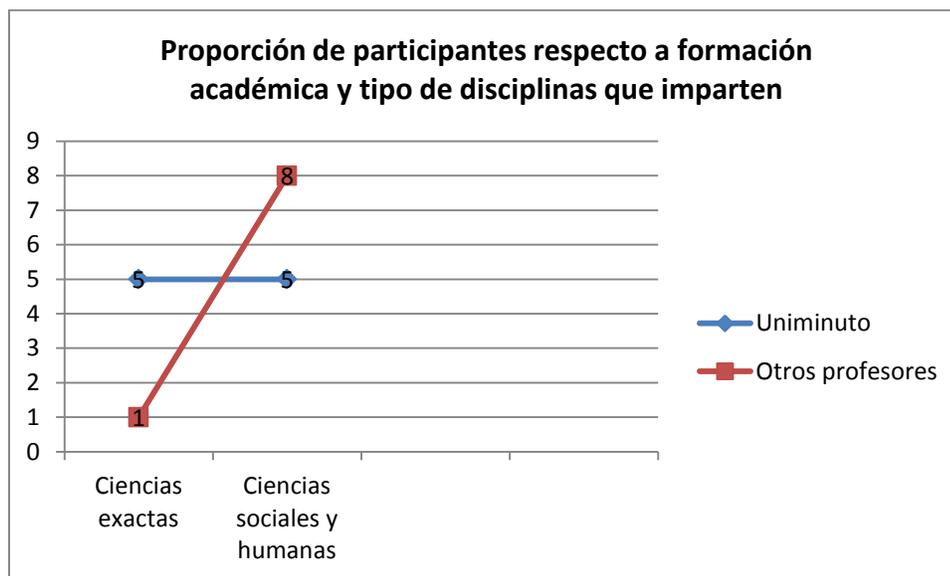
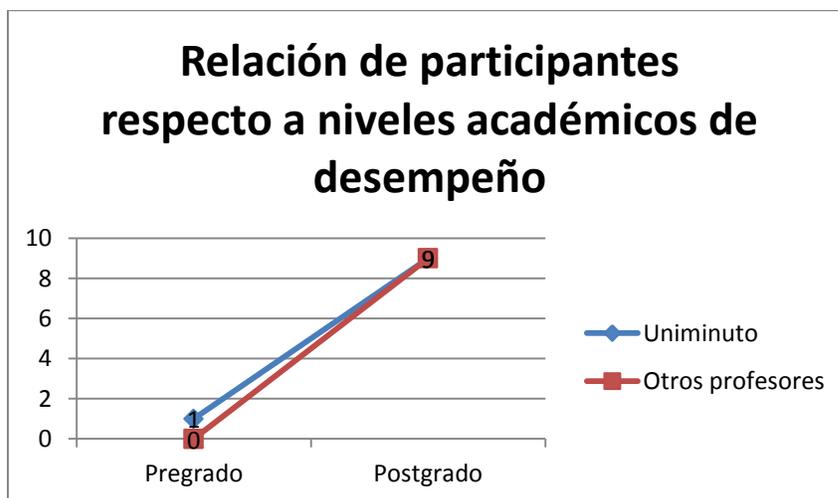


Figura 10. Formación académica de los participantes. Fuente: Elaborado por el autor.

Así también sobre los niveles académicos en los que laboran:



De los 19 profesores que participaron en este diligenciamiento preliminar, un 95% labora en programas universitarios de postgrado, mientras que solamente uno de ellos (5%) lo hace en programas de pregrado.

La siguiente tabla (8) relaciona las asignaturas impartidas en educación superior por los profesores participantes.

Tabla 8. Asignaturas impartidas por los profesores participantes

ASIGNATURAS QUE ENSEÑAN LOS PROFESORES	UNIVERSIDAD
Desarrollo Social Contemporáneo	Uniminuto
Ética Profesional	Uniminuto
Análisis experimental del comportamiento	Uniminuto
Procesos psicológicos básicos	Uniminuto
Procesos cognitivos superiores	Uniminuto
Procesos psicológicos sociales	Uniminuto
Metodología de la investigación	Uniminuto
Psicometría	Uniminuto
Psicología Clínica	Uniminuto
Análisis financiero	Uniminuto
Cálculo	Uniminuto
Matemática financiera	Uniminuto
Microeconomía	Uniminuto
Anatomía y Fisiología	Uniminuto
Estadística	Uniminuto
Álgebra lineal	Uniminuto
Discurso Oral y Escrito de la Lengua Inglesa	Universidad Católica del Norte - Antofagasta
Evaluación de los Aprendizajes	Universidad Católica del Norte - Antofagasta
Sociología de la educación	Universidad Complutense de Madrid
Pedagogía en Inglés	Universidad Católica del Norte Antofagasta
Didáctica	Universidad Católica del Norte - Antofagasta
Inglés	Universidad de Manizales
Hábitos de Estudio y Metacognición	Universidad de Manizales
Pedagogía	Universidad Católica de Manizales
Investigación	Universidad Católica de Manizales
Educación, pedagogía y currículo	Universidad Católica de Manizales

Didáctica de las ciencias experimentales	Universidad de Sevilla
Fenomenología de la religión	Universidad Católica del Norte- Antofagasta
Diagnóstico en educación	Universidad de Sevilla

En cuanto al conocimiento de las parábolas (preguntas 1, 2, 3, 5 de la encuesta preliminar):

Profesores Uniminuto
Otros Profesores

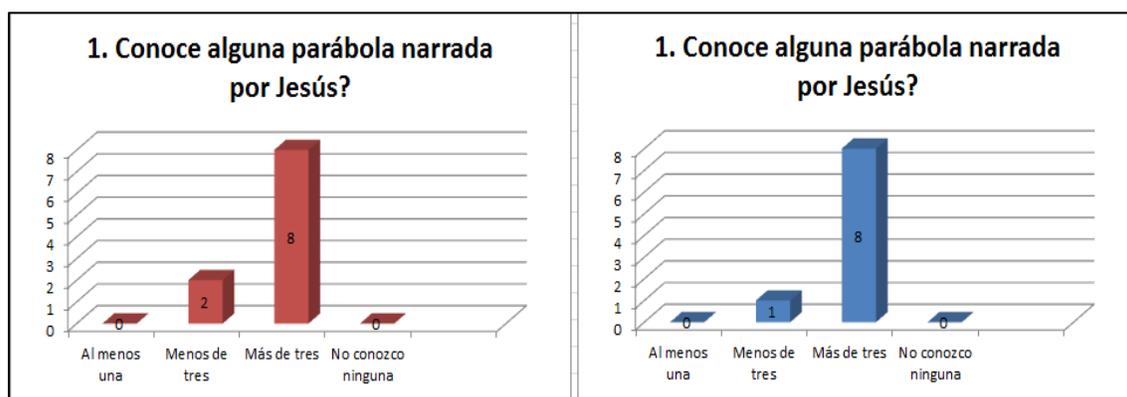


Figura 11. Respuestas pregunta número 1. Fuente: Elaboración propia.

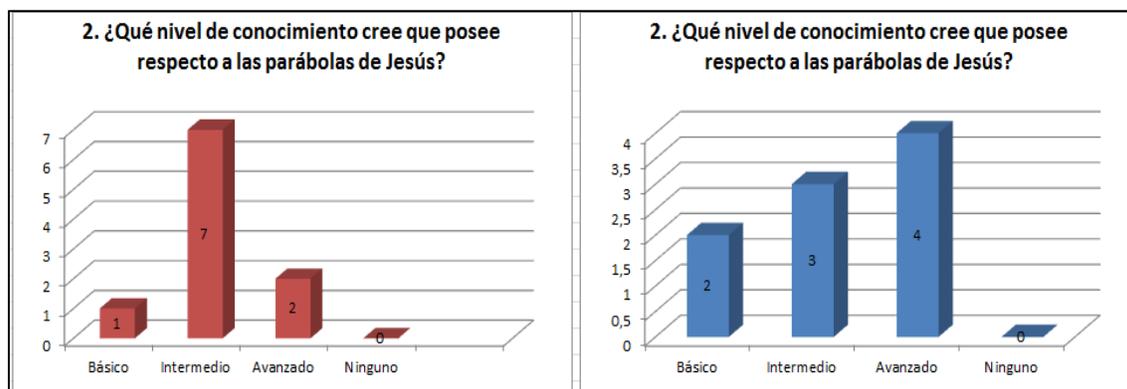


Figura 12. Respuestas pregunta número 2. Fuente: Elaboración propia.

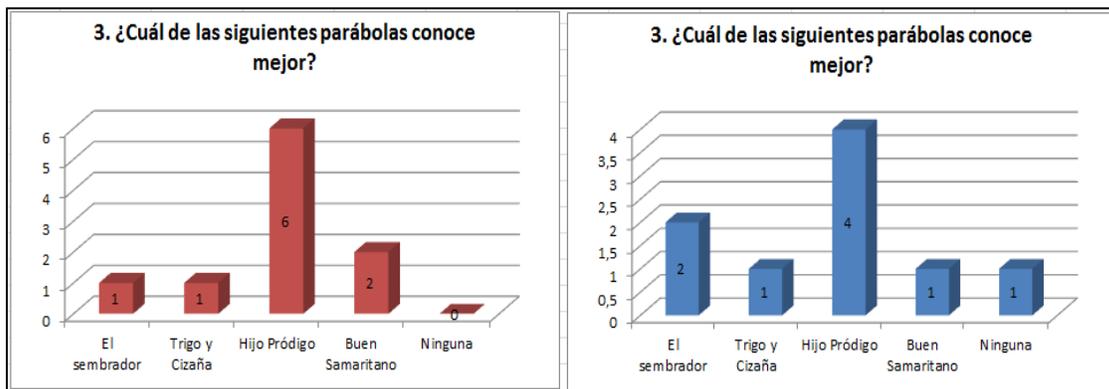


Figura 13. Respuestas pregunta número 3. Fuente: Elaboración propia.

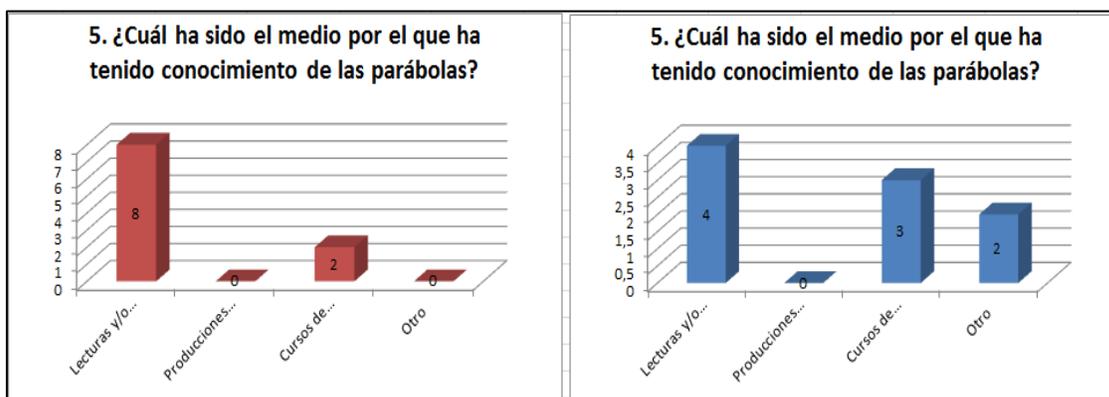


Figura 14. Respuestas pregunta número 5. Fuente: Elaboración propia.

Entre las opciones de respuesta de la pregunta 5) se encontraba lecturas y/o predicación de tipo religioso, Producciones audiovisuales, Cursos de teología y otros estudios académicos, y Otros. Al elegir ésta última opción los informantes expresaron que su contacto con las parábolas había sido en clase de religión en primaria y lecturas personales.

Respecto a la aplicabilidad de las parábolas en educación (preguntas 4 y 6):

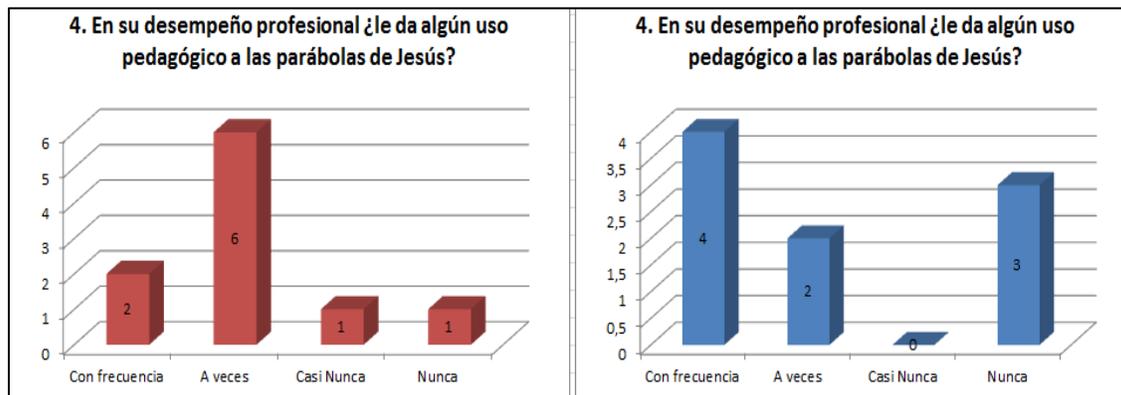


Figura 15. Respuestas pregunta número 4. Fuente: Elaboración propia.

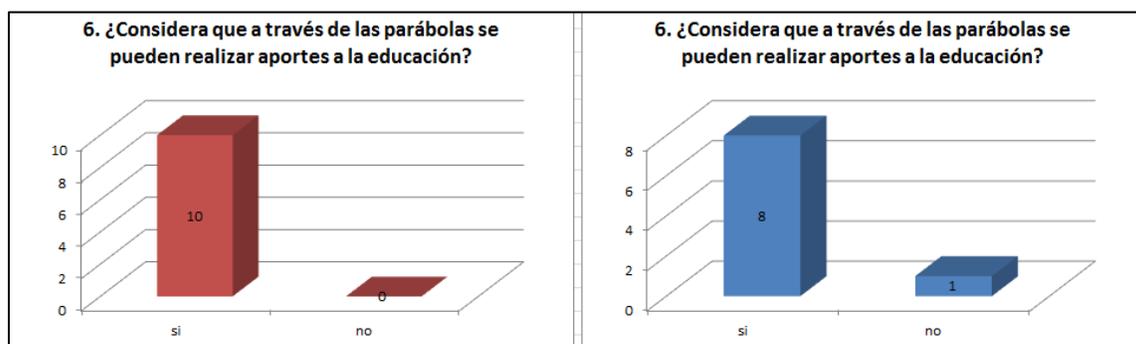


Figura 16. Respuestas pregunta número 6. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la pertinencia para la formación de profesores (pregunta 7):

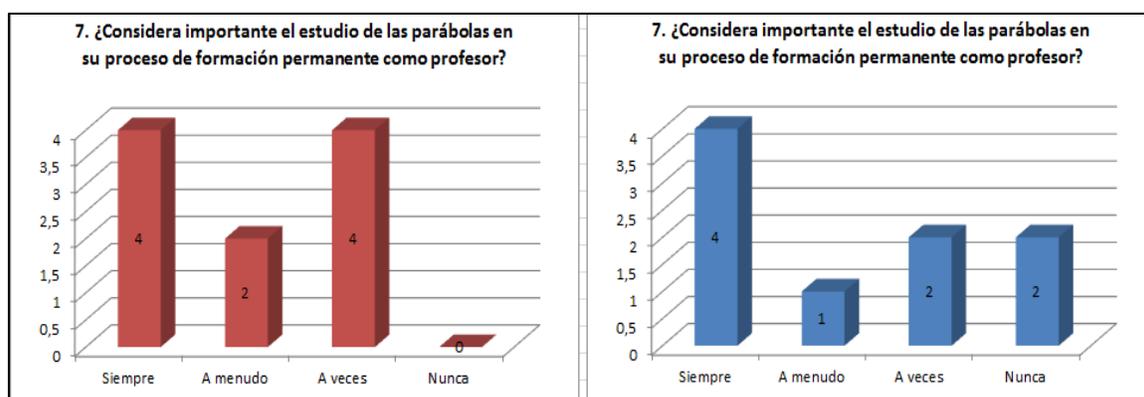


Figura 17. Respuestas pregunta 7. Fuente: Elaboración propia.

Considérese que en la categoría de conocimientos previos sobre las parábolas la intención de respuestas es casi igual tanto para los profesores de la Uniminto como para

los pertenecientes a otras universidades locales e internacionales; lo que permite descubrir que en general (pregunta 1) todos conocían al menos una parábola de Jesús. De igual forma con la pregunta 5 sobre el medio por el cual habían tenido conocimiento de estas narrativas, ambos grupos convergieron en dos opciones de respuesta A) por medio de lecturas y/o predicación de tipo religioso y B) por medio de cursos de teología. La parábola conocida por excelencia (pregunta 3) es la del hijo pródigo; de dicha parábola se hacen algunos comentarios reflexivos en los apartes posteriores de este trabajo, además fueron seleccionadas también la del sembrador y el buen samaritano.

Algunas ligeras diferencias se evidencian en la respuesta de ambos grupos a la pregunta número 2, ya que mientras para los profesores Uniminuto el conocimiento que consideran tener es intermedio en un 70% seguido de un 20% de avanzado, para los otros profesores el 45% cree que posee un conocimiento avanzado, el 33% intermedio y el 22% básico.

Sobre el posible uso pedagógico, el grupo de otros profesores se polariza en su respuesta al usarlas con frecuencia en un 45% mientras que un 33% nunca las emplea y el 22% elige a veces; por otro lado el grupo Uniminuto las usa con frecuencia en un 20%, y a veces en un 60% demostrando mayor experiencia en la aplicabilidad de ellas. En la pregunta 6, nuevamente convergen ambos grupos respecto a la posibilidad concreta de realizar aportes a la educación por medio de las parábolas (100% Uniminuto y 90% otros profesores)

Finalmente, en relación a la parábola como recurso pedagógico para formar profesores de nivel institucional superior, la intención de respuesta tiende a la aceptación

de esta estrategia en la Uniminuto (40% siempre; 20% a menudo y 40% a veces) mientras que mucho más discutido lo reflejan los porcentajes del grupo de profesores de otras universidades (45% siempre; 10% a menudo; 22% a veces y 22% dice nunca).

Con lo anterior se da por cerrado este primer momento de los hallazgos que tenía como propósito fundamental dar cuenta del tipo de profesores que intervinieron, participaron e hicieron posible la realización de este estudio a través de la colaboración y el suministro de información relevante. Ahora que se tiene claridad sobre la tipología de los participantes y una ubicación geográfica de las voces que irrumpirán en este capítulo, es necesario proceder a alcanzar los objetivos propuestos a partir de esta descripción general y rumbo a otra cada vez más rigurosa y de contenido que permite llevar a cabo procesos de interpretación y por ende de comprensión.

Comprensión de las reflexiones de los profesores relacionados con los objetivos específicos

En adelante se podrá hacer uso literal de apartes de las producciones narrativas de los profesores que participaron en la investigación. Como parte de la organización coherente de esta información experiencial, se procede a organizarla desde los postulados estratégicos planteados en los objetivos específicos que son: descripción de la experiencia vivida, reflexión sobre la formación profesoral y la interpretación de la educación. Desde luego, teniendo en cuenta los conceptos y temas que emergen durante el proceso y que son considerados relevantes para la comprensión del fenómeno.

El profesor universitario y las parábolas: una experiencia vivida

Con el propósito de llevar a cabo la reflexión respecto a lo que significa para un profesor universitario hacer lectura formativa de una parábola como recurso pedagógico, se construye la esquematización de los hallazgos en los cuatro existenciales señalados por Van Manen (2003. p. 119) desde la perspectiva fenomenológica que son: espacialidad, corporeidad, temporalidad y relacionalidad. En su conjunto, son temas, categorías fundamentales que permean el mundo de la vida de los seres humanos y por lo tanto facilitan el proceso de escritura fenomenológica.

El espacio vivido

En el diario de campo se registró la siguiente entrada:

Los profesores fueron convocados a las 2:00 pm en sala de capacitaciones (tipológicamente considerado Salón de Actos) con cara contigua al parque central del municipio de Chinchiná; caracterizado por tener dimensiones pequeñas y pintado recientemente de color blanco. Con puntualidad los asistentes se aprestaron a participar de la actividad. El recinto resulta pequeño para la participación de los 18 profesores, no obstante, ese parece ser un aspecto favorecedor para captar la atención de los informantes y evitar distracciones típicas de grupos reducidos en ambientes demasiado espaciosos. Otro aspecto favorable es la alta iluminación del lugar a través de lámparas y luz natural con acceso por los grandes ventanales que es un favorecedor para la redacción y la escritura. Uno de los factores distractores es la temperatura -25 grados centígrados aproximadamente-, algunos profesores sobre todo del género femenino, se perciben agitados a la hora de empezar la reunión. Así también, el ruido

producido por maquinaria civil, motos y automóviles determinó la modulación de voz a fin de poder escuchar y ser escuchado (DC. pág. 56).

El recinto se convierte en célula fundamental para la actividad pedagógica/formativa (Muntañola. 2015) en donde se lleva a cabo una serie de actividades favorecedoras de la producción de narrativas. Con una forma básica rectangular del tipo tradicionalmente conductista por cuanto jerarquiza entre agentes pasivos y activos, el espacio contó con una disposición tradicional de las mesas de trabajo que trató de modificarse con desplazamientos corporales en diversos momentos del encuentro.

Otro aspecto en esta descripción, es que el lugar de reunión para el tipo de Universidad de la que se está hablando, connota una propuesta educativa flexible y adaptada a las necesidades sociales, ya que es favorecedor de la identidad del profesor, permitiendo que el recinto sea percibido como propio, recientemente dispuesto y mejorado para tales propósitos; un lugar en el que los informantes generaron confianza y apertura hacia el proceso; lo anterior teniendo en cuenta que sus horas clase son llevadas a cabo en distintos centros educativos de la municipalidad, debido a que en esta región del país la Uniminuto no cuenta todavía con sede propia.

foto 3 y 4. Disposición espacial del encuentro



Como lo diría Van manen, “el espacio vivido constituye el espacio sentido” desde aquí, pasa de ser una categoría preverbal en la que poco se reflexiona, para identificar aspectos importantes: por ejemplo, el hecho de reunirse en un salón de formación, en un ambiente universitario y con profesores de diversas áreas, ya involucra una sensación analítica y académica por parte de los participantes. Otra manera de decirlo, es que los profesores adaptan las condiciones que les presenta el ambiente y las características de las circunstancias en las cuales se encuentran inmersos.

Obsérvese en relación a la primera actividad que después de presentar los objetivos del encuentro para producir narrativas, se pidió a los profesores que “se sirvieran” de la parábola que quisieran, acercándose a una mesa ubicada en la parte de adelante del recinto, para posteriormente contestar a la pregunta ¿cómo llego hasta el texto? Se evidenció cómo la disposición del ambiente, la actividad y la instrucción dada, juegan un papel determinante en la actitud del profesor participante, uno de ellos argumenta:

Inicialmente para elegir el texto me fijé en los títulos y el primero que más me llamó la atención fue el que tomé, sin revisar los demás que quedaban en la mesa, dejando algo al azar.

Con el comentario anterior se vuelve clara la suposición de que la espacialidad tal y como fue vivenciada en aquella ocasión, no consistía tan solo en un espacio cognitivo en el que prima el ejercicio de las facultades mentales, también se constituyó en espacio pragmático por cuanto de la parábola deviene la interpretación del profesor. Tal y como lo expresa Flores (2003) este espacio llegó a ser un vestigio del ser humano y su cultura, en el momento en que la parábola llegó a ser pedagogía narrada a la luz de la propia ideología; y es también espacio estético por cuanto cumple la función de hacer que para el profesor la parábola sea enseñanza, del modo preciso como lo escribe uno de ellos:

Sin un propósito específico, me apresto a leer el texto recibido. Sin embargo, al recibir la información o instrucción acerca de la acción que debía realizar, algo de inquietud se creó en mi mente respecto al mensaje que encontraría en la hoja que recibiría.

Como profesor universitario, fue inevitable sentir la necesidad de leer y de interpretar el texto; fue inevitable igualmente inquietarme por lo que podría aportarme el texto.

Sobre el espacio en la experiencia de generar narrativas pedagógicas, las intencionalidades rotaron en torno al quehacer del profesor, más concretamente al rol como enseñante. El espacio en el que emergieron las narrativas dio lugar a la transformación de las redacciones; las hojas de papel contemplan el proceso de pensarse

como actor de la educación, como un responsable de esta, y las ideas que permanecían en el campo abstracto de lo privado, se materializaron. El espacio que les entregó la hoja de papel en blanco es el de situarse como autores y mentes reflexivas.

El papel sobre el que se escribe es un pretexto para armar mundos y organizar el conocimiento. Un papel con renglones vacíos es más que una invitación a llenarlo con ideas pertinentes, es la inspiración para contar cosas de suma importancia. Su estética es la de estructurar las ideas de manera coherente y la de configurar una arquitectura del pensamiento a partir de aquello susceptible de ser compartido. El acto en el que el profesor escribe es el indicio de la reflexión en la educación y en definitiva es la manera como el que enseña se vuelve objeto de su propia observación.

El cuerpo vivido

Con la referencia del modo en el que estuvieron los profesores corpóreamente en la investigación, y de cómo se presentaron o se dieron a conocer, se halló que ante la grabación en video con los dispositivos móviles empleados, algunos de ellos “perdían su naturalidad” Van Manen (2003. p. 121), mientras que otros potenciaron sus manifestaciones reflexivas. De este modo se presenciaron espacios de silencio prolongados, de disminución en el volumen de la voz, de participación espontánea e intervenciones destacadas. En algunos momentos hubo diálogo entre profesores en microcolectivos que no trascendieron al intercambio de opiniones del grupo en general pero que reportan material de mucha utilidad para entender la experiencia. Quizá la mejor manera de presentar lo anterior es mostrando el debate entre un profesor de estadística y

una profesora formada en ciencias humanas sobre la aplicación de las parábolas en la enseñanza:

-Profesora: Yo abordo la parábola en el sentido del deber ser de los formadores, que consiste en proporcionar elementos axiológicos para que el estudiante tenga herramientas para hacer una muy buena toma de decisiones en términos pedagógicos y didácticos.

-Profesor: Y es muy importante anotar que no todas las materias se prestan para la interpretación de alguna parábola; en algunas no, pero digamos en pedagogía infantil, en didáctica... para que los alumnos aprendan algo eh...

-Profesora: Pero profe, yo creo que podrían aplicarse en todas las disciplinas que se enseñan.

-Profesor: Pero como acto reflexivo, no como aplicación. Más bien como aplicación desde la vida cotidiana. Digamos si yo voy a explicar algebra lineal a un contador...

-Profesora: La idea sería emplearla como una problemática para que el muchacho entre en esa sintonía, en esa tónica.

-Profesor: pero es decir, una problemática en ¿qué? No tiene estructuras de conocimientos desde el área como tal; y como estamos en tutorías y el tiempo es muy reducido, entonces así no vamos a tener la oportunidad de hacer un acto reflexivo que es bien establecido. Yo puedo mencionar la parábola, pero solo como mención, pero no podría establecer condiciones y unos parámetros acerca de esa parábola como tal. El campo es muy reducido.

-Profesora: La parábola está dada en términos reflexivos de lo que ellos pueden encontrar; usted lo que le está diciendo es ¡pilas! A sí usted no sepa matemáticas, usted se va a graduar.

-Profesor: pero repito es el tiempo reducido. Yo podría mencionar una parábola, dos, tres, cuatro y cinco; pero el acto reflexivo no lo podría hacer. Ellos van a preferir más desarrollar lo que más necesitan, entre comillas, la aplicación de la matemática hacia una derivación... de un cubo.

-Profesora: Bueno, yo también considero que la aplicación de la parábola no se debe tomar de manera ligera, al usted ir a leer lo que está ahí escrito; usted con ella puede hacer una reflexión pedagógica que dé cuenta de un presaber o un preconceito específico de lo que usted va a orientar, divinamente para hacer una autoevaluación y una reflexión.

-Profesor: Pero eso depende, eso depende ¿de qué? de la materia como tal ¿si ve? y del querer del profesor. Porque yo puedo coger esto y decir ¡ah muy bonito!

-Profesora: Pero yo pensaría que más que la disciplina o la asignatura depende más del docente desde su mirada.

En este diálogo absolutamente hermoso a juicio del investigador, por cuanto representa una réplica en el contexto microscópico del conversar académico, de la histórica discusión entre ciencias duras y ciencias blandas; o ciencias exactas y ciencias del espíritu. Aquí, en un momento dialógico de reflexión, el profesor se muestra poco convencido de la aplicación de la parábola más allá de sus propiedades didácticas y argumenta la selectividad con la que piensa que podría ser tratada. En este encuentro de

dos perspectivas distintas, tiene lugar un choque de ideas que culmina con la frase compartida: “la utilización de las parábolas depende del profesor”.

En este choque de cuerpos de la educación, se manifiesta la presencia del profesor crítico que habla desde el dominio de su disciplina, razonando sobre la no viabilidad aplicativa de las parábolas mientras adelanta un trabajo docente en la plataforma institucional de la universidad a través de su computador portátil. No obstante, ante la contrariedad de la profesora que maneja un estilo de intervención más sensible en el primer momento, termina por apartar el dispositivo de la mesa para dar espacio al conversatorio abierto y democrático.

A medida que insistía en su razonamiento, la profesora fue cambiando de una actitud más conservadora a una más activa en cuanto a interpelación; ambos dieron un excelente ejemplo de lo que significa razonar juntos, postular ideas que se encuentran y se desencuentran. Ambos profesores forjaron un diálogo desde la multidisciplinariedad que alimenta el tema de este estudio sobremanera. Fueron cuerpos inteligentes hablando sobre un mismo problema que posee características epistemológicas, metodológicas y desde luego, pedagógicas; cuerpos que supieron divergir en defensa de sus propias posturas, así como encontrarse en un factor común. El de la centralidad del profesor como sujeto de la acción.

Ahora bien, si se mira desde un punto de vista curricular, varias iniciativas investigativas confeccionan un aprendizaje de las matemáticas en primaria y secundaria a partir del cuento y el relato (véase. Carpintero y Cabezas. 2005; Proyecto Kovalskaya de Marín, Lirio y Clavo 2005; Marín. 2007); pero sin la intención de apartarse del tema

central explorado que no es algo diferente al de la reflexión pedagógica, es propio decir que dentro de la discusión de la posible aplicación de la parábola en educación, fue inevitable para los profesores centrarse en la implicación de estos relatos desde su enseñanza, es decir, como recurso didáctico.

Concretamente, la corporalidad manifestada como una imbricación con el mundo al modo como lo propone Merleau Ponty establece el objetivo de explicar las relaciones entre el cuerpo del profesor y la educación, previniendo la fragmentación de los procesos que permanecen allí. Al enfrascarse en el efecto de las parábolas en un proceso de formación, no se lleva a cabo una secuencia rigurosa de anotaciones numéricas de conductas consideradas como sintomatológicas, pues esto es una distorsión de la realidad en tanto elimina la subjetividad e implanta criterios de objetividad y universalidad.

No se puede imaginar una reflexión de una parábola a partir de un criterio de formación que no es tenido en cuenta desde la dimensión vital. Los profesores se dieron a reconocer frente a los demás por medio de su corporalidad, esto puede ser considerado como una exposición al entendimiento del otro, del otro que es colega, del otro que es investigador, del otro que es ser humano; una exposición que tiene lugar manteniendo un patrón de respeto hacia su propia existencia, es decir, manifestando su humanidad: planteando, cuestionando, interpelando y conviniendo en que desde su condición y oficio profesional, el profesor sufre una afectación compartida y aceptada desde las ideas generadas por la narrativa parabólica. En algunos casos, para decir simplemente que se trata de un relato bonito, y en otros, para entrevelo como un dispositivo de autoevaluación entre otras cosas.

Describiendo la temporalidad

Una característica principal de la temporalidad desde la fenomenología de Husserl es que la percepción de los profesores sobre la parábola como construcción temporal, tiene en sí misma temporalidad ya que se convierte en una referencia de las cosas reales (Reeder, 2011). Su percepción conserva la temporalidad fenomenológica, de lo que se desprende que para hablar del tiempo vivido, se debe aclarar la constitución temporal de las parábolas. Para llegar a la estructuración descriptiva del fenómeno en la conciencia que fue producido por la sustancia reflexiva de las parábolas, se descubre que al hacer lectura de ellas, el profesor objetivamente busca saber lo que dice el relato y cómo cierra, pero no lo que se dice del relato, ni el relato en lo que dice.

Como un fragmento unitario, narrativo y complejo, la parábola se vive de manera particular; y a primera vista, de manera fundamental, puesto que, en el primer acercamiento, lo que los profesores obtienen es una impresión perceptiva de lo que creen que han leído. A medida que se lee el mismo relato parabólico, la ayuda del recuerdo y de los procesos cognitivos superiores facilita el proceso de aprehensión del contenido, haciendo que la historia se vuelva objetiva en un entramado entre recuerdo – percepción y expectativa. Véase a continuación como los profesores irrumpen en el espacio en un momento preciso de construcción reflexiva:

Me detengo a leer párrafo por párrafo para establecer condiciones de la lectura, al final realizo la reflexión de la lectura para llevar a cabo la solución de la situación presentada.
(Profesora 3)

En relación directa con esto, otros profesores comentan:

- Primero acepto la invitación del expositor y en segunda instancia por medio de la lectura del texto, su interiorización y reflexión. (Profesora 8).
- Llego al texto de la parábola primero por invitación del investigador: lectura, interiorización, reflexión. (Profesora 9).
- Llego desde la lectura, la reflexión y la conceptualización de mi quehacer profesional. Teniendo en cuenta que en la academia hay que sembrar para recoger a partir de la socialización e intercambio de saberes. (profesor 8)

Esta es la naturaleza del primer acercamiento que parte de una apertura al trabajo planteado por parte de los informantes, es decir, de la apertura a una invitación; el primer acercamiento y primer abordaje en el que se muestra la secuencia fenomenológica del objeto de la siguiente forma:

Lectura + aprehensión de contenidos + auto-referenciación + generación de soluciones.

No es de menor importancia el mencionar que la presencia del colectivo profesoral se movilizó reflexivamente sobre la fuerza de una invitación; sí, una invitación típica de la parábola de la gran cena que se muestra en (Lucas 14: 16-24) la cual empieza con la sentencia “Un hombre hizo una gran cena, y convidó a muchos”. Esto fue identificado por los profesores en su ejercicio interpretativo personal:

Llego al texto a través de una invitación que hace el investigador del tema, para validar el uso de las parábolas en la educación. (profesor 2)

Es como si se pudiese alterar la primera frase de la citada parábola para decir “un investigador hizo un banquete pedagógico, y convidó a profesores universitarios”. Nótese que esta situación toma forma solamente con las voces libres y abiertas de los

participantes y no desde la preferencia impuesta del investigador. En el caso anterior, nuevamente un profesor de estadística permite que se escuche su posición interpretativa usando la expresión “validar” como característica de objetividad respecto a la propuesta del estudio. En ese sentido, la invitación no solamente fue realizada sino también simbolizada en el encuentro, puesto que todos los profesores tuvieron la oportunidad de “servirse” de las parábolas –escritas- dispuestas en una mesa larga, a manera de banquete, pudiendo elegir una de ellas conforme sus gustos, motivaciones y preferencias.

foto 4. La mesa de las parábolas



Desde luego la lectura es el flujo perceptivo que contribuye a que el profesor(a) identifique componentes en el relato sobre los cuales puede organizar una estructura lógica que le permita leerse a sí mismo a partir de la parábola; solo hasta el momento en el que alcanza esto, es que es capaz de construir aplicaciones en relación a un problema planteado. En la siguiente redacción, se muestra cómo la profesora (4) elabora el

recorrido de aproximación al fenómeno alrededor del problema: ¿Cómo llegué hasta el texto?:

Parábola del trigo y la cizaña

Llegar significa acercarse al texto, interpretarlo y comprenderlo como una reflexión que me permite comprender cómo usarlo en la vida cotidiana personal y laboral. Permitirme reflexionar en que en la vida por ejemplo, hay cosas buenas que nos permiten ser felices y cosas malas que complican nuestra tranquilidad; pero que al llevarlas de forma adecuada y superándolas correctamente, serán una fuente de aprendizaje individual.

Cuán importante es contrastar las anotaciones de los profesores a partir de su propio lenguaje, para hallar la comprobación del mismo recorrido:

Secuencia fenomenológica, profesora (3)

Lectura + aprehensión de contenidos + auto-referenciación + generación de soluciones

Secuencia fenomenológica profesora (4)

Aproximación al texto + Interpretación + comprensión + aplicación reflexiva

Claro está que el tiempo vivido por los profesores no se trata del tiempo objetivo - 3 horas de encuentro-, sino más bien, se trata de ese tiempo que es subjetivo (Van Manen. 2003. p. 122), ese tiempo que le permite a un profesor(a) pensar en la adversidad vital como experiencia de aprendizaje, el tiempo que se hizo lento al iniciar el encuentro académico y que se fue acelerando en el curso de la misma; el tiempo que configura la forma de estar en el mundo como profesor orientado a pensar la educación desde el

discurso parabólico de Jesús. En consecuencia, el tiempo vivido se caracterizó por la interrelación de las dimensiones pasadas, presentes y futuras: las pasadas que configuran la predisposición del profesor, las presentes que constituyen un darse cuenta y las futuras que privilegian su proyección.

El mejor ejemplo hasta el momento para clarificar estas ideas, es retomar el diálogo entre los profesores de matemáticas y ciencias humanas descritos en apartado anterior; mientras el primero se allega con una disposición preventiva y con sospecha a la lectura formativa de las parábolas, la segunda se muestra abierta para emprender un camino hacia un horizonte nuevo, es decir, hacia la posibilidad de hacer pedagogía de un modo diferente. Durante su conversación, aun cuando se identifica un esfuerzo de ambos por hacer prevalecer sus posturas, la mediación al fin tiene lugar en un punto de cierre en el que acuerdan privilegiar la autonomía del enseñante. En el instante mismo de hacer lo que se encontraban haciendo ellos por medio del diálogo, se estaba generando un apunte de perpetuación de la discusión entre ciencias exactas y ciencias humanas que perdurará por mucho tiempo más en la historia.

Fenomenología de la relacionalidad

Como lo escribiría Van Manen otro nombre para este apartado podría ser “el otro vivido”; se trata de la intención en donde tiene lugar el encuentro con el otro y la interacción. El acto de compartir se da en la sutileza de expresarse a sí mismo, en ello, la comunicación juega un papel fundamental en el modo como un profesor puede compartir con otro(s) ideas, emociones, esperanzas, rechazos, miedos, sensaciones y conocimiento. Antes se dijo que esta manera de encontrarse entre profesores, había sido de una manera

corpórea, bajo el encuentro de las miradas, la superposición de opiniones, el diálogo abierto y el acto de toma de la palabra.

Pero no solo esto, la relación con el otro, es vista también desde un patrón reflexivo-narrativo; una relación con los personajes de una parábola en primera instancia; y con el autor mismo de ellas. Sería muy impropio negar aquí que la simpatía confesional de los profesores participantes en la generación de narrativas, es un reflejo de una característica común e ideológica de carisma cristiano-religioso. Aún más, hay una relación profesional de co-investigación que es la que se muestra entre los profesores informantes con el investigador; un acercamiento humano específicamente reflexivo, puesto que de manera deliberada los informantes sabían que en último grado estaban escribiendo para el investigador principal, y éste sabía que su participación en el estudio sobrevivía de acuerdo a la colaboración de los profesores. En la siguiente figura se esquematiza el tipo de interacciones que tuvieron lugar en el estudio.

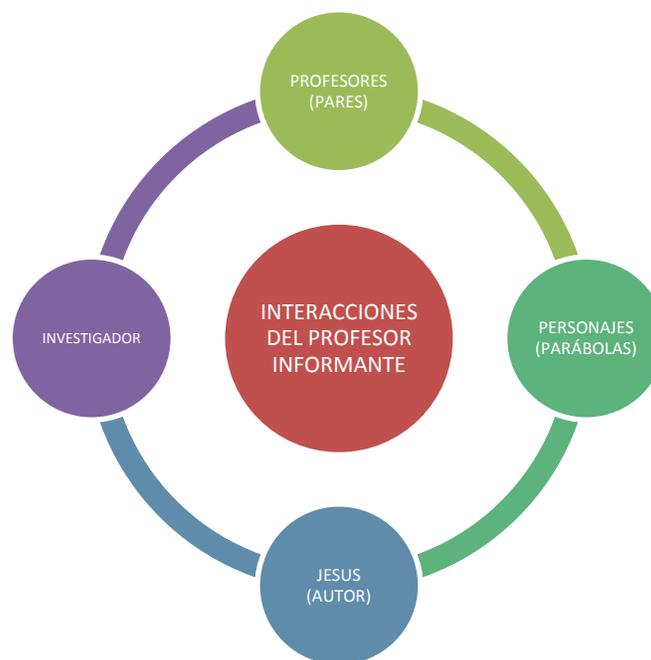


Figura 18. Relaciones vividas de los profesores. Fuente: Elaboración propia.

Por lo expresado en el marco teórico, se acepta que la narrativa de los escritos es un camino para descubrir a la persona de la obra, claro está, de forma indirecta, en el sentido en que este tipo de redacciones ayudan a formar una imagen no solo física sino psicológica. Con el sesgo natural que acompaña este tipo de acercamiento relacional, que virtualmente puede ser errado, fue importante moderar metodológicamente el proceso a fin de concretar las intervenciones haciéndoles accesibles y comprensible. Como ya se explicó, la relación entre profesores pasó por momentos de trabajo personal, colectivo y grupal; esto facilitó el encuentro conversacional y la reflexión pedagógica escrita. De esta manera, se reconoció la humanidad de profesores en un momento y un espacio determinado, lo cual, no es un pretexto para hacer generalizaciones respecto a su identidad, sino comentarios concretos respecto a la transitoriedad de sus “yoes”.

La presencia del investigador en el sentido existencial se fijó atentamente en cómo los profesores buscaban en la experiencia de reflexionar pedagógicamente en las parábolas, la otredad, los aspectos comunes (Van Manen. 2003. p. 123), las perspectivas afines, las formas de leer el mundo, la sociedad, lo trascendental, la voluntad de sentido y la espiritualidad. Téngase esto en cuenta a la hora de hacer lectura de una reflexión realizada al final del encuentro:

Hubo cierta similitud en la interpretación del grupo, desde las características individuales; desde la enseñanza y desde los aportes del texto como tal. Digamos, curiosamente yo, yo no interpreté el texto sino que me fui directamente a darle respuesta a la pregunta, reflexionando en como necesariamente en el momento en

que se planteó el ejercicio, ya se generó en mí una inquietud y una necesidad de identificar qué me iba a decir ese texto en lo individual. (Profesor 2- Equipo 1)

En el caso del comentario de cierre del profesor 2 se percibió un intento personal por privilegiar el modo subjetivo como él se había aproximado a la parábola, en tanto que el resto del equipo trató de llevar a cabo una interpretación pedagógica centrándose específicamente en la estructuración de una aplicación en educación; no obstante, es notable el hecho de que las diferencias en las formas de abordaje produjo narrativas enriquecidas de las cuales se dará cuenta posteriormente, a partir de esa pretensión personal como parte de un sistema mayor (equipo), de realizar aportaciones desde el ejercicio solucionador de la pregunta inicial que era ¿cómo llegué hasta el texto?.

En conclusión, se trató de una interacción participativa y empática, lejos de ser fría y rígida, pasó por la aventura de la acción social en educación a modo de ejercicio reflexivo, a modo de acción pedagógica en donde yo me formo y tú te formas conmigo. Cuánta variación imaginativa en cada uno de los profesores, cuanta diversidad reunida en un mismo salón, cuantos pensamientos infinitamente útiles para transformar el modo de hacer en educación. El hecho de esta relación en general y de las relaciones que se han venido presentando en el texto son el reflejo de la praxis moral de los profesores que permanecen anclados a una visión humanizada del acto educativo, ese es un hecho moral suficientemente determinante que no puede ser mantenido a la sombra en esta disertación.

Las interrelaciones que tuvieron lugar aquí fueron fieles al espíritu de la propuesta investigativa y se fortalecieron en el encuentro pedagógico consigo mismos y con sus

compañeros colegas; pues no hubo asomo de adoctrinamiento ni insinuaciones de corte impositivo; la religiosidad permaneció subordinada al plano pedagógico, para rescatar el horizonte de la praxis profesoral en la universidad de hoy (Mélích. 1994). Junto al cuerpo, el espacio y el tiempo vivido, la relación vivida con el otro que es profesor es perfectamente distinguible pero imposible de separarse. Tras esta presentación descriptiva de lo que fue aquel encuentro por medio de los cuatro existenciales, se ha dado forma a la unidad del fenómeno estudiado en el plano fenomenológico llamado por gran mayoría de autores como “mundo de la vida”.

Sería posible llamarlo también el mundo de la cotidianidad, de la universidad que se conoce y de la educación de la que se participa. Lo que se persiguió con separar la descripción de los cuatro existenciales es otorgarle al lector el privilegio de imaginar de la manera más cercana a la realidad posible, lo hecho y des-hecho en la investigación. Con esto dicho, se espera que se esté preparado para considerar una riqueza más amplia de los significados de los profesores siguiendo las cuestiones de fondo que interesan para la comprensión del fenómeno. Para ello, se procede a cerrar la primera entrega de los resultados con sentencias que resumen cada uno de los aspectos presentados.

1. **Espacialidad.** Hace referencia al aquí absoluto del cuerpo de los profesores, del que ellos mismos no pueden escapar, configurando un espacio situacional distinto al espacio geográfico y geométrico, puesto que no se trata de un horizonte homogéneo.
2. **Corporeidad.** Constituye el fundamento de la experiencia de los profesores respecto a sí mismos, tomando como esencial la reflexión pedagógica como vivencia.

3. **Temporalidad.** El tiempo como determinante de la experiencia vivida y del conocimiento generado a partir de la construcción de narrativas, que se engancha a dimensiones pasadas y futuras en el presente.
4. **Relacionalidad.** Como guía para la reflexión pedagógica; es la relación de los profesores con el otro (otros), la cual se encuentra cargada de significación interpersonal y contribuye a su dependencia/ independencia experiencial.

Uso pedagógico de las parábolas de Jesús

El uso de las parábolas como dispositivo de reflexión pedagógica es un recurso tímidamente empleado para construir saber desde la práctica de la educación en el ámbito investigativo contemporáneo. No obstante, las transformaciones sociales y las necesidades del sistema educativo como tal, permiten implementar estrategias narrativas como el cuento, el mito, la leyenda, las anécdotas y otras historias. Los procesos asociados a la formación profesoral continua son el escenario central para posibilitar el proceso de interpretación de las parábolas en un sentido pedagógico.

Respecto a la forma en que se allegaron al texto –primer momento del encuentro- los profesores enuncian:

Posteriormente haciendo comparaciones y símiles de lo que está escrito. También sacando inferencias desde lo cotidiano, evocando experiencias de vida que dan cuenta de lo que nos quiere decir el texto, en una mirada pedagógica y espiritual. (Profesor 5)

Así también:

Cuando leí la parábola hice una comparación entre el quehacer docente y la lectura. El significado del sembrador, el que cultiva, se asemeja a la labor que realizo como docente al interior del aula con los estudiantes; se siembra el conocimiento en ellos y así como la

semilla, existen diferentes “terrenos”, es decir, diferentes seres, corazones y mentes donde sembrar; en ocasiones la amplitud de mente y el ser en formación permite que la semilla del conocimiento brote fácilmente. Pero existen otros seres humanos en los que esta semilla no germina o simplemente no da fruto.

Siendo así, la labor desde la formación docente puede en ocasiones rendir grandes frutos en la medida en que el estudiante sea tocado por la pasión entregada por el docente. Sin embargo, son pocas las semillas que germinan, pero estas pocas bastan para corroborar que la acción de la enseñanza-aprendizaje ha sido fructífera, es decir ha sido válida.

(Profesora 5)

Ellos expresan el gran problema que enfrenta el intérprete de las parábolas que consiste en el desconocimiento contextual de las mismas de acuerdo a su versión original en tiempos del maestro Jesús. Con independencia del rastreo histórico de estas narraciones y sus posibles modificaciones generacionales; los profesores convinieron tácitamente en realizar adaptaciones de las parábolas “originales” presentadas en los evangelios, a las situaciones específicas a los que ellos deben hacer frente en la educación superior (Bonilla); esto es lo que queda reflejado en sus textos del modo como fueron redactados por ellos evocando la cotidianidad y sugiriendo procesos comparativos de comprensión.

Esto significa que el contexto original de las parábolas no fue un aspecto tenido en cuenta en este ejercicio, ya que se privilegió la reflexividad por encima de una reconstrucción de las palabras de Jesús que le conviene más a un trabajo de tipo histórico-hermenéutico. Empero sí se percibe que hay un esfuerzo por darle credibilidad al contexto literario ya que esta dimensión es tomada en cuenta de manera fuerte: este es

el caso de la profesora que se vislumbra como “sembradora y cultivadora de la enseñanza” quien a partir de esta idea argumenta toda una intención ética del oficio del profesor con un arraigo evidentemente motivacional.

Véase además la superposición de contextos, pues el contexto histórico es reemplazado por el contexto pedagógico, permitiendo que la parábola hable en clave desde el pasado para el presente. ¿Por qué es posible esto? Porque en términos narrativos las parábolas son construcciones atemporales, de ahí que sea tan complicado identificar su datación exacta e incluso su ubicación espacio-temporal en la historia. De modo que el contexto inmediato es la educación que se vive en la universidad de hoy, la universidad Colombiana que se contrastará más tarde con la universidad latinoamericana y española.

Nótese que el cuestionamiento interpretativo sobre el que trabajaron los profesores varía y pasa de preguntarse por el tipo de audiencia de la parábola y la ocasión exacta de su elaboración, para preguntar por el modo en que llegan hasta lo narrado. De ahí que se reitere, que no se trata de un estudio hermenéutico de las parábolas, sino de una investigación fenomenológica de los profesores universitarios con motivo de la lectura formativa del discurso parabólico de Jesús.

Por lo tanto, es necesario explicar qué uso pedagógico creían los profesores inicialmente que podría tener las parábolas de Jesús. En las siguientes reflexiones, algo de esto se presentará de manera dialogada:

Llegué al texto con profundidad y con deseos de *parabolizar los problemas cotidianos*, para dar respuesta a ellos, enfrentando la realidad que nos da cada uno de ellos. (profesor 7)

La expresión marcada (parabolizar) siguiendola desde la significación misma en el diccionario de la real académica española quiere decir “representar”, por lo que el profesor está señalando el acto de ejemplificar los problemas educativos a partir de la parábola como una estrategia para solucionarlos. De este pensamiento se desprende un hilo conductor entre la investigación y los criterios de relaciones complejas abordado en ciencias exactas; por ejemplo, las relaciones entre los conocimientos numéricos y la elaboración de representaciones espaciales. Cuando el profesor menciona el verbo parabolizar los problemas, una de las imágenes mentales que podrían considerarse para figurar tal expresión es la de un estudiante que gráficamente simboliza un objeto de estudio (mapa, plano, esquema).

Castro (1999) habla precisamente de este caso:

Desde una perspectiva didáctica, el dibujo y los problemas propios de la representación plana son un medio ideal para provocar intencionalmente el inicio en la conceptualización de algunos aspectos del entorno físico (...)

Se entiende entonces la parábola a la vista del comentario inicial de un profesor de ciencias exactas, como una estructura para parabolizar el mundo de la vida desde una postura epistemológica completamente integrativa que no privilegia lo “cuanti o cuali”, tal vez, lo que intenta es permitir un enfoque mixto en el que un profesor de matemáticas podría conceptualizar a partir del relato, y el de ciencias exactas podría auscultar la realidad.

Esta idea de parabolizar la realidad vivida se apoya en la producción de otros profesores que manifiestan a la luz interpretativa de otras parábolas:

-La injusticia se muestra.

-La falta de tolerancia/Paciencia

-La falta de respeto por sí mismo y los demás nos hace hombres incrédulos y de poca fe.

(Profesor 4)

Para el caso específico, el profesor dirige su interpretación de la educación desde una postura axiológica que linda con sus convicciones religiosas, enfrascándose en aspectos negativos por él detectados en curso de su desempeño. Deja ver un análisis de tipo moral respaldado por un criterio de fe. Hasta aquí el uso pedagógico dado a las parábolas es principalmente didáctico y descriptivo de la realidad, por cuanto sirven para configurar ejemplos de lo vivido y problematizar el contexto educación-mundo.

Otras formas de usar las parábolas se citan a continuación. Utilizarla como instrumento de consulta es una de ellas; como lectura interpelante con un valor existencial abierto que le otorga un profesor reflexivo. Véase el siguiente ejemplo:

Parábola de las diez minas

Me acerco al texto por el impacto que genera en mí el título.

Por lo tanto, significa que llego al texto con algo de predisposición, suponiendo encontrar algo que satisfaga mis expectativas.

“A veces esperar demasiado puede ser frustrante cuando se dan los resultados”

(profesora 1)

Las expectativas a priori del lector(a) no pueden ser satisfechas en el sentido en que no encajan con una búsqueda de ideas específicas previas que motivan inicialmente la lectura. Esto es obvio porque es improbable la yuxtaposición entre el contenido concreto de un relato y las ideas previas que se forja el lector sobre él a partir de sus necesidades íntimas. Por ejemplo, quien elija leer cien años de soledad de García

Marquez, jamás podrá encontrar en el libro lo que imaginó que podría encontrar, puesto que es una novela que retrata un universal en el que el lector se sumerge y del que decide hacer parte. De igual forma un abordaje de la parábola genera conexión en el momento en que el lector se desmonta de sus imaginarios previos y se bautiza en las aguas de la historia.

La misma profesora, al término del primer momento de la actividad, corrobora esta experiencia al escribir:

La lectura de la parábola me afianza la idea descrita en los renglones anteriores.

No pensé encontrar lo que hallé en la lectura de la misma.

Desde luego esto da pie para una interesante reflexión, y es que la parábola como se ha visto, puede tener multitud de aplicaciones, pero no está dispuesta para extraer de ella cualquier tipo de significado. Esto es imposible porque depende de un núcleo esencial concreto que mantiene afirmado un tema fundamental, que para el caso de la parábola de las diez minas de Lucas 19: 11-27 es la rendición de cuentas sobre la productividad. Como ya se ha reseñado la parábola percibida como objeto de consulta solo llega a convertirse en un método de enseñanza si como lo dice Virginia Torres (1996) “es capaz de generar un proceso de comunicación que posibilite y mediatice el aprendizaje” (Torres, pág. 38).

En el caso preciso que se viene observando, no se evidenció un proceso comunicativo con la parábola, lo que significa que no se pusieron en contacto los sujetos en contexto (Emisor- Profesor) más allá del primer impulso que hizo que el lector se moviera al encuentro del texto. Para que la comunicación pedagógica tenga lugar se hace

necesario cumplir algunas exigencias de tipo existencial del modo como Torres sigue explicando:

La comunicación educativa no es meramente informativa, sino también significativa. Si el receptor se ha sentido interpelado y ha captado e interiorizado el mensaje, tendrá que experimentar algún cambio en su conducta: “Vete y haz tú lo mismo”. La parábola progresa de la imagen al significado, y de este al comportamiento como resultado de un cambio en la cosmovisión, en su forma de ver y vivir las cosas globalmente. (Torres, 1996. pág. 39).

El tema de la significación pasa por aceptar la invitación de aceptar “el banquete de las parábolas” pero va más allá de la satisfacción de la básica curiosidad, exigiendo una inmersión en el relato siguiendo el proceso antes mencionado. Véase como funciona esto en el mundo de la vida, sobre los casos de interpretación pedagógica de tres profesores(as) a partir de la parábola del buen samaritano y de la gran cena respectivamente:

Los samaritanos en esa época no eran amigos de los judíos y sin embargo, fue el único que auxilió al herido.

Como docente debo practicar esta enseñanza a diario, pues son muchas las veces en que no existe empatía con todos los alumnos y eso es muy común, sin embargo, está en mí, el aproximarme a estas personas con quienes no he conseguido entablar una buena relación y convertirla a partir del conocimiento en algo que logre acoplar a estos dos o más seres tan diversos. (Profesor 6)

Los saberes previos del profesor sobre el relato que eligió, dan muestra del tipo de comunicación que llevó a cabo con la parábola, nutriéndola de manera exitosa hasta la interpelación misma de su situación como profesor. Este sí que es un caso de la parábola como método de enseñanza, puesto que enseña aquello que subyace al conocimiento técnico o enciclopédico, para señalar un aspecto problemático existencial: “acercarme a esas personas con quienes no he conseguido...” el cual no es enunciado de forma aislada sino que se conecta inmediatamente con una posible solución: la convivencia en la diversidad. Si bien esto plantea ideas gigantes que suenan a los argumentos más generales, podrían ser el principio de planes pedagógicos concretos y estrategias de mejora en el marco de la formación de profesores. A continuación, se presenta el segundo caso.

El acceso a la parábola de la gran cena se tejió en el marco de un proceso investigativo acerca del uso de las parábolas en la educación superior; al entrar en contacto con el texto que permite conducir a una reflexión sobre la invitación al proceso formativo que se lleva a cabo en el diario vivir de los estudiantes; una invitación que en muchas ocasiones es omitida por una multiplicidad de factores. Concluyendo que cada invitación difícilmente sería reproducible. (Profesora 1)

La invitación que se rehúsa en esta parábola es la oportunidad del proceso formativo que regularmente los estudiantes pierden o desperdician. Esta breve idea da cuenta del tipo de comunicación de la profesora 1 con el texto; una comunicación que se dio en un plano de formalidad puntual que se descubre en el modo de aproximación al relato y que es consonante con el mensaje escrito. Previo a la reflexión pedagógica, la profesora “accede” a la parábola y seguidamente “entra” en lo que allí se describe, este

uso metodológico brinda el formalismo del forastero que pide hospedaje en una casa de familia, al cual se le permite entrar y se le atiende con toda solidaridad para que al día siguiente continúe su viaje.

Siguiendo la lectura personal de la misma parábola, la profesora 6 focaliza su planteamiento en una reflexión sobre el concepto de procrastinación:

Las personas están acostumbradas a aplazar las responsabilidades, dando excusas para evadir y no cumplir con el deber. La procrastinación (según la RAE- diferir, aplazar) limita el alcance de objetivos, metas y hechos establecidos.

En todos los casos la parábola ya no es vista por los profesores como un texto de consulta, sino como una narrativa reflexiva que funciona como un espejo que interpela la imagen del profesor. Por demás está decir que a través de este tipo de abordaje la parábola da respuestas a problemas distintos a los que el propio texto se dirige directamente. Pero no quiere decir esto que las aplicaciones propuestas por los profesores no guarden relación directa con el tema tratado. De este modo el problema original de la parábola es el del incumplimiento de los líderes de Israel a la gran cena mesiánica que marca el comienzo del ministerio del siervo de Dios; mientras que pedagógicamente podría ser válido el hecho de percibir como tratado por el texto, el incumplimiento de los estudiantes ante la invitación de alcanzar niveles superiores de conocimiento. Desde luego aunque estos problemas son distintos, el tema tratado es el mismo: la actitud del invitado ante el llamado.

Interpretaciones

Sucedo también que algunos profesores profundizaron su reflexión e incluso se aventuraron a realizar interpretaciones pedagógicas más extensas; lo que inició con una simple pregunta, se fue tornando en un tema enfatizado por el relato que fue transformado en reflexión pedagógica. A continuación, se da cuenta del trabajo adelantado en ese sentido por profesores que aparentemente muestran un dominio conceptual más amplio de las parábolas de Jesús.

¿Cómo llegué hasta el texto?

1. Lectura del título
2. Asociación del título con saberes previos.
3. Lectura general
4. Subrayado de palabras y frases significativas
5. Reflexión desde mi papel como docente/como ser humano.
6. Asociación reflexiva (ver cuadro):

Tabla 9. Interpretación parábola de los talentos

Talento	Capacidades
Percepción de miedo	Inhibidor de la expresión de las capacidades
Conforme a su capacidad	Enfoque diferencial.
Siego donde no sembré y recojo donde no esparcí	Creo en mis estudiantes.
El que tiene le será dado	Actitud proactiva, generativa, apreciativa Vs/ Actitud pasiva, dependiente, no generativa, negativa.

7. La parábola de los talentos plantea una metáfora que logro asociar con el desarrollo humano desde la definición de Amartya Sen de las capacidades y la libertad que nos permite construir el futuro que queremos. (Profesora 9)

Según el trabajo diagnóstico de Sen (2000), los obstáculos para el crecimiento son el temor, el analfabetismo y la degradación de la dignidad que padecen los pobres; aspectos estos que intentan ser contrarrestados mediante la influencia de una educación positiva. En su definición, el nacido en Bangladés promulga un desarrollo humano basado en la libertad como objeto principal que debe ocuparse de mejorar la vida de los seres humanos desde lo que estos son capaces de hacer. Dicha libertad combate las restricciones de la vida para que las personas puedan ser socialmente más plenas, con un ejercicio autónomo de la voluntad, y una interacción con y en el mundo.

Esta aportación está enseñando a través de su análisis el logro cabal que nace de la comprensión de varios detalles que forman parte del texto. Con la interpretación que proporciona, no es claro si la profesora conoce o no el contexto original del texto, pero sí que lo es, el hecho de que conoce una situación que se da en el mundo actual - particularmente en el reino de la educación- la cual es análoga en un sentido inferencial a la parábola del maestro. El establecer un vínculo entre la historia de los siervos y los talentos, con el criterio vigente de desarrollo humano, ya significa hacer un señalamiento de que el contenido parabólico no es ni absurdo ni extraño en la contemporaneidad. Acercar en un mismo discurso pedagógico a Jesús el Galileo y Amartya Sen es darle apertura a una discusión que llene de interrogantes el problema planteado, ya que estas preguntas deben ser suficientemente elaboradas para dilucidar las implicaciones en el proceso de formación de profesores. Una intención, que seguramente deberá hacer parte de otra investigación, o quizá de una prolongación de este trabajo.

Por otro lado, fíjese la atención en la lectura pedagógica de la parábola del sembrador como es transcrita a continuación:

Jesús fue un maestro, de hecho el más grande. Como docente pienso que el proceso de enseñanza es un proceso de siembra, y mis estudiantes que son los receptores de esa siembra son a mi manera de ver, los responsables de darle vida a todo aquello que como profesor pueda esparcir dentro o fuera del aula de clase. Todos los estudiantes tienen un background, poseen características específicas; dentro de una misma cultura pueden tener sus propias culturas a las que llamaré subculturas, es decir, costumbres, hábitos de estudio diferentes. Y cada ser humano por ser único recibe la semilla de la enseñanza en diferente forma de acuerdo con su formación; incluso su herencia. Es así como a través de mis años de experiencia he visto que no todos los estudiantes alcanzan un mismo potencial, ni todos se inclinan por todo lo que enseño, algunos le ven la importancia, otros no tanto; la manera de percibir lo transmitido aunque converge en algunas partes, en muchas otras no.

Ahora bien, son muchas las circunstancias que rodean ese proceso de enseñanza-aprendizaje, cada estudiante enfrenta diferentes desafíos, lo cual influye mucho o poco en su propio proceso. De modo que el camino y las aves, los pedregales, los espinos y la tierra buena; todos estos podrían ser diferentes circunstancias que los estudiantes podrían enfrentar. (Profesor 2)

Probablemente se trate de un profesor con conocimientos previos en estudios bíblicos del que no se sabe a ciencia cierta si es simpatizante religioso o no. En su

redacción evidencia como la admiración por el maestro precede la aplicación que le da a la parábola. En su desarrollo, toca un aspecto crucial dentro de la argumentación presentada en respuesta al primer objetivo; y es que, la reflexión pedagógica del profesor universitario no es un proceso de tipo exclusivista y privado – o por lo menos no siempre lo es-, la anterior transcripción es el mejor ejemplo de conectividad entre el pensamiento del profesor y el pensamiento del autor original. ¿Qué base hay para inferir esto?

Para responder a la pregunta, se requiere detenerse en la ubicación de la parábola del sembrador, que fuera de ser una de las pocas que se encuentra en los tres evangelios sinópticos, es también una de las pocas que el autor original interpretó a sus discípulos. En la biblia la parábola en el evangelio de Mateo se encuentra ubicada en el capítulo 13 versículos del 18-23, no obstante en los siguientes versos –del 24 al 30- se encuentra la explicación de la parábola por su autor original. Se trata de una narrativa que proporciona un hallazgo determinante para las ideas aquí compartidas, ya que hace posible una comparación hermenéutica entre lo que quiso decir Jesús y lo que el profesor desde su campo de acción cree que quiso decir Jesús con la parábola. A continuación, se muestra un cuadro comparativo entre la interpretación del maestro y la interpretación contemporánea del profesor universitario.

Tabla 10. Contrastación de la interpretación de la parábola del sembrador

INTERPRETACIÓN DE LA PARÁBOLA DEL SEMBRADOR SEGÚN JESUS	INTERPRETACIÓN SEGÚN PROFESOR UNIVERSITARIO
Cuando alguien oye la Palabra del Reino y no la comprende, viene el Maligno y arrebata lo que había sido sembrado en su corazón: éste es el que recibió la semilla al borde del camino.	Algunos estudiantes no se inclinan por lo que enseño.
El que la recibe en terreno pedregoso es el	Cada estudiante enfrenta diferentes

hombre que, al escuchar la Palabra, la acepta en seguida con alegría, pero no la deja echar raíces, porque es inconstante: en cuanto sobreviene una tribulación o una persecución a causa de la Palabra, inmediatamente sucumbe.	desafíos, lo cual influye mucho o poco en su propio proceso.
El que recibe la semilla entre espinas es el hombre que escucha la Palabra, pero las preocupaciones del mundo y la seducción de las riquezas la ahogan, y no puede dar fruto	Es así como a través de mis años de experiencia he visto que no todos los estudiantes alcanzan un mismo potencial, ni todos se inclinan por todo lo que enseño.
Y el que la recibe en tierra fértil es el hombre que escucha la Palabra y la comprende. Éste produce fruto, ya sea cien, ya sesenta, ya treinta por uno.	Algunos estudiantes se inclinan por lo que enseño. Son muchas las circunstancias que rodean ese proceso de enseñanza-aprendizaje. La manera de percibir lo transmitido aunque converge en algunas partes, en muchas otras no.

Siguiendo la idea final del profesor cuando expresa que “el camino y las aves, los pedregales, los espinos y la tierra buena; podrían ser diferentes circunstancias que los estudiantes enfrentan”, sería posible ahora realizar una yuxtaposición de aplicaciones a partir de la articulación interpretativa antes presentada. Por ejemplo, los estudiantes identificados como aquellos que no se inclinan por la enseñanza hacen parte del mismo grupo de aquellos que no comprenden la enseñanza, por lo tanto vendrían a ser los estudiantes sembrados junto al camino. Así también el estudiante influenciado negativamente por los desafíos que enfrenta es equiparable al inconstante que pierde su interés por el aprendizaje ante la adversidad, este podría ser llamado según el contexto, el estudiante sembrados en pedregales.

En síntesis, se ha realizado un recorrido en profundidad por las formas pedagógicas que emanan a partir de una lectura formativa de las parábolas de Jesús. En

ello, ha sido posible establecer los puntos de encuentro entre el pensamiento pedagógico de Jesús y una formación reflexiva de profesores universitarios. La manera como estos últimos se han apersonado de su saber en el momento de encuentro con la invitación que se les extendió de poner a prueba el valor narrativo de los textos bíblicos, es un argumento sólido para alimentar la discusión sobre la pertinencia de la enseñanza del maestro y su vigencia en la época actual. Sus reflexiones dan cuenta de una identidad permeada por la ideología judeo-cristiana, por un compromiso ético de la educación, por una formación disciplinar que estructura su rol profesional y por un pensamiento crítico capaz de poner entre paréntesis la teologicidad del texto.

De lo que se trata en adelante, posterior a la descripción de la experiencia vivida tal y como fue experimentada por los profesores y por el investigador de esta obra, es continuar dando cuenta de las reflexiones alineadas con el tema de la formación de profesores, haciendo énfasis en las experiencias evidenciadas durante el encuentro.

Pensar la educación interpretando parábolas

Por lo anterior es claro que los profesores han interpretado el discurso parabólico prestándole mayor atención al lenguaje figurado, adelantando una identificación de hipérboles, metáforas y comparaciones de diversos tipos. Los informantes no han caído en procesos de interpretación literal, sino que han descubierto distintos tipos de problemas en las palabras de Jesús con el objetivo de destacar algún aspecto importante o significativo de la parábola.

Seguidamente se ha de aclarar que se abordó el término narrativa en una doble funcionalidad, por un lado como técnica y como recurso para la construcción de la realidad de la manera como lo expresa Porta y Sarasa:

La primera definición de la narrativa remite a “la cualidad estructurada de la experiencias vista y entendida como un relato”. La segunda la considera un enfoque de investigación en sí misma: “las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales... es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido”. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos (Bolívar Botía, citado en Porta y Sarasa, 2002).

Véase a continuación, cómo durante el trabajo colectivo –por equipos- los profesores sientan las bases para una enunciación formativa a partir de las parábolas, fortaleciendo sus recursos dialógicos para redactar unidades de sentido a partir de las aplicaciones pedagógicas de las siguientes parábolas: El buen samaritano; Las diez minas; los talentos; y el trigo y la cizaña. Para efectos de la claridad se hará transcripción del texto revisado por cada uno de los equipos.



(Equipo 1) El buen samaritano

(Imagen 1880. Aimé Nicolas Morot)

—Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de unos ladrones. Le quitaron la ropa, lo golpearon y se fueron, dejándolo medio muerto. ³¹ Resulta que viajaba por el mismo camino un

*sacerdote quien, al verlo, se desvió y siguió de largo.*³² *Así también llegó a aquel lugar un levita, y al verlo, se desvió y siguió de largo.*³³ *Pero un samaritano que iba de viaje llegó a donde estaba el hombre y, viéndolo, se compadeció de él.*³⁴ *Se acercó, le curó las heridas con vino y aceite, y se las vendó. Luego lo montó sobre su propia cabalgadura, lo llevó a un alojamiento y lo cuidó.*³⁵ *Al día siguiente, sacó dos monedas de plata y se las dio al dueño del alojamiento. “Cúideme —le dijo—, y lo que gaste usted de más, se lo pagaré cuando yo vuelva.”*³⁶ *¿Cuál de estos tres pensó que demostró ser el prójimo del que cayó en manos de los ladrones?*

³⁷ *—El que se compadeció de él —contestó el experto en la ley.*

—Anda entonces y haz tú lo mismo —concluyó Jesús. (Lucas 10: 30-37)

La redacción grupal que toca el tema de la formación de profesores fue la siguiente:

A nuestro juicio cada día los docentes estamos dispuestos a comprender y apoyar al grupo de estudiantes que atendemos en sus necesidades e inquietudes; flexibilizando procesos y aplicando con ellos el principio de solidaridad y de paciencia. Nuestra intención en este sentido es la de evitarles frustraciones en lo relacionado con sus posibilidades en el contexto académico.

Entonces el trabajo y apoyo del docente hacia el estudiante es inmediato y a mediano y largo plazo; facilitando el desarrollo de procesos académicos adecuados que beneficie a los estudiantes para su desempeño laboral en el futuro.

Este comentario permite decir que en la educación superior por lo menos en Colombia, se toma como un reto la enseñanza de valores desde un enfoque ético-humanista; volviéndose a recordar el carisma cristiano-católica de la Uniminuto, es apenas entendible que los profesores se inclinen por una auto-organización que responda

a los retos mundiales no solo desde una focalización del ejercicio profesional, sino desde la formación ética de quienes enseñan, lo que supone una búsqueda de un ejercicio responsable. Cuando en el texto transcrito se nombran los principios de comprensión, apoyo, solidaridad y paciencia; es necesario remitirnos a ideas de pensadores contemporáneos de la educación como lo mencionan entre otros Joan Andrés Traver Martí y Rafaela García Lopez (2006):

Nadie discute que la realidad socio-cultural y económica que nos rodea necesita de buenos profesionales. Pero para ser un buen profesional no basta con ser un buen estudiante. Es preciso también ser una persona abierta al cambio, capaz de poner al día sus propios aprendizajes, de aprender a aprender, preocupado por la investigación y la puesta al día profesional y por la transformación sociocultural de nuestro entorno, intentando alcanzar grados progresivos de justicia y solidaridad. Hay que procurar, desde la universidad, fomentar en los estudiantes la capacidad de conocer su profesión desde diferentes aspectos y profundizar en la formación de valores implicados en el futuro ejercicio profesional.

(Martí & López, 2006).

La otra idea reforzada por los profesores, tiene que ver con la focalización de la enseñanza para el desempeño laboral futuro de los estudiantes, Lo importante no es la enunciación de esta idea que ha sido ampliamente trabajada por décadas desde el trabajo de distintos autores, investigadores y organizaciones; lo que se quiere destacar realmente es el saber pedagógico que acompaña el enunciado, pues los profesores se autodefinen facilitadores de un trabajo académico en tres instancias distintas –corto, mediano y largo

plazo-. De modo que pensar en el tipo de apoyo que el profesor debe prestar en dichas categorías, justifica todo un proceso de planeación y capacitación dentro de su formación, porque como bien lo reseñan en su texto, “es una labor direccionada hacia y con el estudiante” que demandará cierta experticia en comprender la condición humana. En palabras de Álvarez, Gonzales y López (2009) esto es:

Como ya se ha comentado, las expectativas de futuro y sobre todo las que tienen que ver con el desarrollo profesional constituye un importante elemento de motivación del alumnado. El hecho de que muchos alumnos accedan a la Universidad sin tener una idea clara de qué pretenden, ni de cuáles son los objetivos que quieren alcanzar, hace que su grado de implicación y de interés sea inferior al de aquellos quienes poseen metas claras. Por tanto, el grado de preparación del alumnado para afrontar los procesos de transición socio-laboral, no sólo van a estar condicionados por las propias características de los estudios, sino también por la manera como los estudiantes los afrontan. (Álvarez, Gonzales & López, 2009).

El artificio frecuente en todas las parábolas de Jesús de traer sorpresa y ser poco esperado su desenlace, ayuda a captar el tema de la misericordia y solidaridad de un modo más personal que teórico. En “el buen samaritano” todavía hoy resulta sorprendente imaginar cómo alguien ayuda de tal manera a un desconocido, sobre todo ahora cuando los medios de comunicación extienden una imagen más insensible del ser humano a nivel mundial. Es la figura del samaritano en la imaginación colectiva la que hace posible la reflexión de lo probable a partir de lo improbable; pues si bien con la

anécdota Jesús quiere dar a entender una actitud filantrópica a partir de la situación más extrema posible, la respuesta a la que llegan los profesores es parte fundamental del acento que haría el parabolista al explicarse en clave pedagógica: disposición, comprensión y sensibilidad con los estudiantes para demostrar un auténtico acompañamiento pedagógico.



Equipo 2. Parábola de las diez minas

(Imagen 2013. A. N. Mironov)

12. Un hombre noble se fue a un país lejano, para recibir un reino y volver.

13 Y llamando a diez siervos suyos, les dio diez minas, y les dijo: Negociad entre tanto que vengo.

14 Pero sus conciudadanos le aborrecían, y enviaron tras él una embajada, diciendo: No queremos que éste reine sobre nosotros.

15 Aconteció que vuelto él, después de recibir el reino, mandó llamar ante él a aquellos siervos a los cuales había dado el dinero, para saber lo que había negociado cada uno.

16 Vino el primero, diciendo: Señor, tu mina ha ganado diez minas.

17 Él le dijo: Está bien, buen siervo; por cuanto en lo poco has sido fiel, tendrás autoridad sobre diez ciudades.

18 Vino otro, diciendo: Señor, tu mina ha producido cinco minas.

19 Y también a éste dijo: Tú también sé sobre cinco ciudades.

20 Vino otro, diciendo: Señor, aquí está tu mina, la cual he tenido guardada en un pañuelo;

21 porque tuve miedo de ti, por cuanto eres hombre severo, que tomas lo que no pusiste, y siegas lo que no sembraste.

22 Entonces él le dijo: Mal siervo, por tu propia boca te juzgo. Sabías que yo era hombre severo, que tomo lo que no puse, y que siego lo que no sembré;

23 ¿por qué, pues, no pusiste mi dinero en el banco, para que al volver yo, lo hubiera recibido con los intereses?

24 Y dijo a los que estaban presentes: Quitadle la mina, y dadla al que tiene las diez minas.

25 Ellos le dijeron: Señor, tiene diez minas.

26 Pues yo os digo que a todo el que tiene, se le dará; mas al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará. (Lucas 19: 12-26)

La historia relatada como la parábola de la diez minas o en otras ediciones (de las diez onzas) tiene en el evangelio de mateo la historia paralela mayormente conocida como la parábola de los talentos. En ambos relatos, las ilustraciones semejantes y el parecido argumental permiten inferir que intentan transmitir la misma idea, es decir, que los seres humanos poseen habilidades con la responsabilidad implícita de que los ejerciten y desarrollen, y que es merecedor de crítica aquel que permanece inactivo ante dicha responsabilidad. Teniendo en cuenta el parentesco de ambos relatos, se prolongará el discurso de manera que conecten de manera dialógica con base en las redacciones de los profesores.

1. Podríamos considerar las minas como responsabilidades o asignaciones adquiridas como docentes.

Cada uno es autónomo en el acto de dar hasta donde quiere. De igual forma los resultados van a venir como consecuencia de mis elecciones como docente.

2. Los estudiantes podemos percibirlos desde el relato como los siervos en relación con las responsabilidades (las minas)
3. El hombre noble como representación del docente. Donde el docente requiere el informe del estudiante.
4. Del mismo modo como el hombre noble comparte sus bienes, el docente comparte conocimientos por medio de la enseñanza.

Del mismo modo como los siervos presentan su informe, los estudiantes dan cuenta de sus aprendizajes.

Del mismo modo como las minas ganan otras minas, el conocimiento de los estudiantes se reproduce.

La enseñanza por lo tanto es el proceso de reproducción del conocimiento.

5. Una de las aplicaciones que encontramos a partir del relato es que la evaluación no solo es un proceso que se lleva a cabo en el aula sino también en la vida, de lo que reflexionamos que la educación es el contexto donde irrumpe el docente en toda su condición humana.

Es fácil adivinar a través del texto cómo los profesores relacionan la parábola con el proceso evaluativo y las consideraciones ético-humanas que permanecen ancladas a él; en función universitaria podría decirse que la importancia de la evaluación como proceso

radica en la necesidad de obtener información relevante acerca del camino que se está siguiendo para alcanzar objetivos propuestos (Rosales 2000). De ahí que hagan parte de dicho proceso la revisión de metas, planeación, ejecución y estudio del impacto de un fenómeno específico, para posibilitar nuevas rutas de navegación, toma de decisiones, transformaciones institucionales y/o la comprensión de los aspectos evaluados.

La relectura realizada por el equipo 2 aplicó el sentido pedagógico para entender la forma en que la narración se les manifestó teniendo en cuenta el componente sensible; es claro que los personajes fueron vistos por lo que son y no por lo que ellos pretendían que fueran, el noble señor fue visto con la autoridad suficiente para delegar y luego demandar resultados, igualmente los siervos quienes al tiempo vencido deben venir a rendir cuentas. Estas voces no dejaron nunca de escucharse desde su naturaleza, las minas no dejaron de ser un material valioso equiparable al saber en la era del conocimiento. En síntesis, la parábola no deja en ningún momento de ser una historia extraída del mundo real, del mundo de la vida. En otras palabras, los profesores universitarios se introdujeron en el contenido parabólico, la vivieron de la mejor manera posible desde su marco de referencia interno en perspectiva educativa y la recrearon como si fueran parte de ella o como si la estuviesen explicando para un auditorio de estos tiempos.

Para retomar el tema de la evaluación tal y como fue abordado, más allá de criterios técnicos hasta una versión crítica pedagógica, entiéndase la intención de los profesores de utilizarla como medio diagnóstico, de comprensión y aprendizaje en la

formación y no como instrumento de selección, métrico y de comparación. Miguel Ángel Santos descubre esta idea en su texto (Santos. 2014) de la siguiente manera:

La evaluación, no sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que pivota la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce

a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos

cierta la tesis contraria: una forma de entender la

evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza. (p. 155)



Equipo 3. Parábola de los talentos.

(Imagen. Siglo XVII. Willem de Poorter)

14 Porque el reino de los cielos es como un hombre que yéndose lejos, llamó a sus siervos y les entregó sus bienes.

15 A uno dio cinco talentos, y a otro dos, y a otro uno, a cada uno conforme a su capacidad; y luego se fue lejos.

16 Y el que había recibido cinco talentos fue y negoció con ellos, y ganó otros cinco talentos.

17 Asimismo el que había recibido dos, ganó también otros dos.

18 Pero el que había recibido uno fue y cavó en la tierra, y escondió el dinero de su señor.

19 Después de mucho tiempo vino el señor de aquellos siervos, y arregló cuentas con ellos.

20 Y llegando el que había recibido cinco talentos, trajo otros cinco talentos, diciendo: Señor, cinco talentos me entregaste; aquí tienes, he ganado otros cinco talentos sobre ellos.

21 Y su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel; sobre poco has sido fiel, sobre mucho te pondré; entra en el gozo de tu señor.

22 Llegando también el que había recibido dos talentos, dijo: Señor, dos talentos me entregaste; aquí tienes, he ganado otros dos talentos sobre ellos.

23 Su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel; sobre poco has sido fiel, sobre mucho te pondré; entra en el gozo de tu señor.

24 Pero llegando también el que había recibido un talento, dijo: Señor, te conocía que eres hombre duro, que siegas donde no sembraste y recoges donde no esparciste;

25 por lo cual tuve miedo, y fui y escondí tu talento en la tierra; aquí tienes lo que es tuyo.

26 Respondiendo su señor, le dijo: Siervo malo y negligente, sabías que siego donde no sembré, y que recojo donde no esparcí.

27 Por tanto, debías haber dado mi dinero a los banqueros, y al venir yo, hubiera recibido lo que es mío con los intereses.

28 Quitadle, pues, el talento, y dadlo al que tiene diez talentos.

29 Porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado.

30 Y al siervo inútil echadle en las tinieblas de afuera; allí será el lloro y el crujiir de dientes. (Mateo 25: 14-30).

Como es de esperarse en este punto, las similitudes entre las dos parábolas es amplia, mas no es nuestro interés resaltar dichos paralelismos de forma y construcción literaria, sino avanzar en los hallazgos relacionados con el pensamiento pedagógico de los informantes; los cuales a pesar de haber realizado una misma lectura, construyeron significados algo distintos. Antes de seguir adelante, se advierte que la elección de las parábolas fue completamente libre según los intereses, de modo que este punto de encuentro nominado en la preferencia de ésta parábola por dos equipos diferentes, más que una coincidencia, refleja el valor pedagógico de la misma según los intereses y preocupaciones de los profesores al momento de escribir lo siguiente:

Como hijos de Dios hemos recibido el talento necesario, intérpretese talento como las habilidades, capacidades y destrezas para recorrer el camino que Dios nos ha dado en pro del servicio a nuestro prójimo.

Desde las aulas de clase, podemos proyectar cada talento al servicio de los estudiantes, orientando de manera responsable un proceso formativo integral desde lo humano y lo profesional; potenciando a su vez que cada estudiante identifique, multiplique y reproduzca sus talentos al servicio de su ejercicio cotidiano.

De igual manera, la parábola nos invita como educadores del sistema Uniminuto a identificar a aquellos estudiantes que por motivos tales como situación social, condiciones culturales, temores, historias de vida, entre otros, no han logrado dimensionar y explotar sus talentos; motivándolos a trascender los límites autoimpuestos y permitiendo el conocimiento de los propios talentos.

Para finalizar, vale la pena reflexionar en torno al momento en que nos podemos convertir en “ladrones de sueños”, o sea, cuando no creemos en los estudiantes y en sus talentos.

He aquí otra forma de abordar el relato, desde una perspectiva mucho más humanista-cristiana y ofreciendo frontalmente criterios de fe. Sin el ánimo de entrar en controversia apoyando o quitando crédito al contenido ideológico (como tampoco se ha hecho en las observaciones anteriores), es más acertado destacar la ubicación de tales consideraciones en el oráculo de Delfos desde el que se puede hacer el gran resumen mediante el proclamado aforismo: “Conócete a ti mismo”. En realidad la raíz de la formación misma según lo planteado por los profesores es el autoconocimiento, citando a Wagensberg (1986), se tiene:

El conocimiento es cualquier imagen inevitablemente finita de una verdad presuntamente infinita. Y seamos sinceros: en lo más hondo, lo único que nos interesa de cualquier conocimiento es su relación con ciertas partes de este mundo, los hombres. Y si forzamos aún más nuestra sinceridad, incluso estaremos dispuestos a admitir, con el corazón en la mano, que lo que cada uno busca en todo conocimiento es un indicio de sí mismo. (Wagensberg,1986. pág.11).

El camino del docente se extiende entonces a partir de este conocimiento de sí mismo, de asumirse entre otras cosas como un servidor social, con una disposición mental apta para interactuar con personas en crisis, que sabe afrontar los problemas con los estudiantes, que es capaz de asumir su rol frente a las personas a las que enseña. Este es el camino del saber y de la enseñanza que tiene su lugar en el aprendizaje de los estudiantes; puesto que en general el profesor universitario requiere saber mucho más de lo que le es posible transmitir; el camino de un profesional que actualiza sus conocimientos y se mueve bastante bien en campos diferentes del saber, puesto que por un lado se hace cargo de dominios conceptuales y por el otro de la forma de interactuar con otras personas. De modo que cuando los profesores reseñan el rol de servicio del profesor universitario, no están hablando de un concepto de poca monta, porque enumeran contextos que trascienden el aula, que abarcan múltiples dimensiones en el mundo de la vida y que exigen del profesor una preparación técnica, una conciencia social, política, contextual y pedagógica.

Sería perfectamente articulador para el diseño estratégico de la enseñanza en la corporación universitaria Uniminuto, motivar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades intrínsecas a partir de la exhortación de la parábola, -tal y como es expresado por ellos mismos- esto significaría capacidad colectiva, mejoramiento de las prácticas y fortalecimiento del saber. Esta es la prueba de que en la interpretación de las parábolas los profesores no se han quedado en el plano de entendimiento de la trama, sino que han ido más allá, hasta dónde la reflexividad del relato les ha permitido ir, ejemplo de ello es la conexión con otros relatos: la advertencia anunciada de no ser ladrones de sueños trae

a la discusión la siguiente historia con autor desconocido que es actualmente divulgada en redes sociales y medios masivos de comunicación:

El ladrón de Sueños

Ante un grupo de niños un hombre narró la siguiente historia:

Había una vez un muchacho quien era hijo de un entrenador de caballos. El padre del muchacho era pobre y contaba con apenas unos pocos recursos para mantener a su familia y mandar al muchacho a la escuela. Una mañana en la escuela, estando el muchacho en la clase, el profesor le pidió a los alumnos que escribieran la meta que quisieran alcanzar para cuando fueran adultos.

El joven escribió una composición de siete páginas esa noche en la que describía su meta. Escribió su sueño con mucho detalle y hasta dibujó un plano de todo el proyecto: el rancho, las pesebreras, la ganadería, el terreno y la casa en la que quería vivir; en fin, puso todo su corazón en el proyecto y al día siguiente lo entregó al profesor.

Dos días más tarde, recibió de vuelta su trabajo reprobado, y con una nota que decía: “venga a verme después de clases”. El chico del sueño fue a ver a su profesor y le preguntó ¿por qué me reprobó? El profesor le dijo: “es un sueño poco realista para un chico como tú. No tienes recursos; vienes de una familia pobre. Para tener lo que quieres hacen falta muchas cosas y además mucho dinero.

Tienes que comprar el terreno, pagar por la cría original y después tendrás muchos gastos de mantenimiento. No podrías hacerlo de ninguna manera. A

continuación el profesor agregó: si vuelves a hacer el trabajo con objetivos más realistas, reconsideraré tu nota".

El chico volvió a su casa y pensó mucho. También le preguntó a su padre qué debía hacer. Éste le respondió: "mira hijo, tienes que decidir por ti mismo; de todos modos, creo que es una decisión importante para ti, ¿cierto?"

Finalmente después de reflexionar durante una semana, el chico entregó el mismo trabajo, sin hacer cambio alguno.

Le dijo al profesor: "usted puede quedarse con mi mala nota, yo me quedaré con mi sueño".

Al concluir el hombre miró a los niños y les dijo: "les cuento esta historia porque es mi historia. Aquí estamos en medio de la casa de mis sueños, dentro del rancho que me propuse conseguir por que esa era la meta de mi vida. Aún conservo aquella tarea del colegio enmarcada sobre la chimenea".

Luego agregó: "lo mejor de la historia es que hace dos años, ese mismo profesor trajo a treinta chicos a visitar mi rancho". Y al irse el profesor me dijo: "mira, ahora puedo decírtelo. Cuando era tu profesor, era una especie de ladrón de sueños. Durante esos años, les robé un montón de sueños a los niños. Por suerte tuviste la suficiente fortaleza para no abandonar el tuyo'."

Creo que esto define en gran manera el significado de lo que los profesores querían decir en su texto interpretativo; pero no solo eso, se quiere expresar que la parábola no fue tratada como una simple narración breve que despierta interés y emoción, sino que ofreció la oportunidad de un estudio más allá de la trama (Bonilla, s/f. p. 21), o

lo que es lo mismo, más allá de lo contado, donde tiene importante lugar la sensación, de sentir que se debe creer incondicionalmente en el estudiante, del mismo modo como confía un señor en sus conserjos; o de ayudar a un estudiante a superar sus propios límites, de la manera como el hombre da sus bienes para que otro trabaje con ellos.



Equipo 4. Parábola del trigo y la cizaña

(Imagen. 1882. Felicien Rops)

24 Les refirió otra parábola, diciendo: El reino de los cielos es semejante a un hombre que sembró buena semilla en su campo;

25 pero mientras dormían los hombres, vino su enemigo y sembró

cizaña entre el trigo, y se fue.

26 Y cuando salió la hierba y dio fruto, entonces apareció también la cizaña.

27 Vinieron entonces los siervos del padre de familia y le dijeron: Señor, ¿no sembraste buena semilla en tu campo? ¿De dónde, pues, tiene cizaña?

28 El les dijo: Un enemigo ha hecho esto. Y los siervos le dijeron: ¿Quieres, pues, que vayamos y la arranquemos?

29 El les dijo: No, no sea que al arrancar la cizaña, arranquéis también con ella el trigo.

30 Dejad crecer juntamente lo uno y lo otro hasta la siega; y al tiempo de la siega yo diré a los segadores: Recoged primero la cizaña, y atadla en manojos para quemarla; pero recoged el trigo en mi granero. (Mateo 13: 24-30).

Los pliegues de interpretación que se han venido presentando han hecho posible identificar los puntos de contacto entre la simbolización contenida en la parábola y su

enseñanza fundamental en el mundo de la vida. Aunque no fue una intención expresa, algunos profesores intentan contestar a la pregunta de cuál fue la intención original del relato para apropiarse de lo que dice. En el caso del equipo 4, su redacción asume una posición objetivada del texto en tanto explica que la parábola no ha sido dicha sin fundamento. La siguiente es la transcripción de su trabajo colectivo en el cual diferencia de los demás grupos, se centran en la utilidad pedagógica como tal y no en una interpretación deductiva a partir del relato:

“Parábola del trigo y la Cizaña”

1. Al entrar a un grupo para realizar la clase, el docente puede utilizar la parábola como herramienta para reflexionar.
2. Sin embargo, siempre es más difícil mantenerse que dar apertura a la clase, por lo que también el docente puede mostrar o dar ejemplos a partir de ese tipo de textos.

Como parte de su condición existencial en la educación, el estudiante debe ser autodidacta; esta parábola muestra que en algunos casos él puede dejarse llevar por aspectos negativos. Siempre éste estudiante tiene la capacidad de elegir, de saber qué decisiones precisa tomar por cuanto viene a la universidad con esquemas marcados. Por otra parte, el deber ser del docente es ofrecer elementos axiológicos para una mejor toma de decisiones del estudiante.

3. Algo importante que hemos discutido, es que la parábola puede ser utilizada como herramienta según el área o la asignatura que se está orientando pero depende exclusivamente del querer del docente en su uso.

4. Lo que prevalece en la parábola es el componente humano-cristiano, así dentro del modelo misional, la parábola presenta elementos para la formación humana, y en este sentido el docente debe darle peso a este elemento en el proceso formativo.
5. El acto pedagógico tiene como finalidad dejar la reflexión constante en el estudiante como mecanismo para desarrollar el pensamiento. La parábola tiene inmersa la situación problemática y busca poner en catarsis al estudiante, o situarlo en estado de crisis, es decir, que tanto el docente como el estudiante siempre podrán extraer una enseñanza positiva de esta.

Por un lado, se alude en el texto a las propiedades reflexivas de formación de las parábolas y por el otro, de su aplicación axiológica; nótese aquí que su modo de pedagogizar la parábola no pasa por captar el contexto de la historia (trigo y cizaña). Su lectura no genera rasgos de interpretación explícita ni implícita sino que irrumpe como idea reflexiva abierta para el debate desde la posibilidad de aplicación por parte de los profesores específicamente. Nótese también que su estructura de análisis no pasa por anticipar las posibles condiciones del contexto literario ni por el ejercicio de desentrañar un significado particular de la misma.

La importancia que aquí se destaca de las parábolas en educación responde en primer lugar a la forma en que profesores y estudiantes como iguales pueden alcanzar una evolución personal. Una forma que le da sentido a la persona y que es inevitable trabajar también en la universidad, por lo que el estudio de este tipo de narrativas puede hacer parte de la educación en procura de un mejor bien-estar del ser humano, visto desde la

multidimensionalidad que lo constituye y que se manifiesta en el descubrimiento de sentidos existenciales, ampliación de espacios de racionalidad y una actitud integrada respecto a las formas de espiritualidad existentes.

De otro modo sobre la igualdad en la responsabilidad formativa Judith Pérez se pronuncia respecto a la relación profesor-estudiante:

Ser un buen profesor universitario tiene muchas implicaciones. Además, a diferencia de lo que sucede en otros niveles educativos, en el superior los docentes tratan con estudiantes que han tenido procesos formativos previos, no sólo porque han cursado la preparatoria, la secundaria y la primaria, sino también porque son alumnos que tienen expectativas, valores y prácticas bastante elaboradas, así como conocimientos más o menos especializados sobre la disciplina, sea porque previamente han cursado otra carrera o porque ya forman parte del mercado laboral. Todo esto cambia el contexto de la relación entre la enseña y el aprendizaje así como el sentido de sus resultados, pues aunque indiscutiblemente el profesor tiene una gran responsabilidad en este proceso, ésta la tiene compartida con el estudiante, de quien depende igualmente el éxito o fracaso de su formación (Pérez, 2013).

Se expresa una vez más la necesidad de potencializar la capacidad de decidir del estudiante en el proceso educativo. Al retomar la parábola, se comprende como una decisión ética del padre de familia el hecho de mandar a los siervos que permitieran que el trigo creciera juntamente con la cizaña; y esto a fin de poder distinguirla para preservar la producción del valioso cereal. Bajo el anterior raciocinio, los profesores sugieren como

camino la formación ética y la incorporación de valores en beneficio de una formación humana, desde una perspectiva muy acorde con la indicada por Hodelín & Fuentes, 2014 cuando hablan de las exigencias de la educación contemporánea y de las acciones necesarias desde la universidad:

Es tarea del profesor explicitar y particularizar de forma sistemática y consciente, de forma que motive en los estudiantes para que constantemente incorporen valores. En consecuencia debemos proponernos desde el proceso de enseñanza aprendizaje propiciar la formación y el fortalecimiento de los valores esenciales, de acuerdo con el modelo del profesional y las exigencias de la época y de nuestra sociedad. Estas exigencias reclaman de la educación universitaria romper las concepciones tradicionales de la enseñanza, comprender la necesidad de una concepción y práctica educativa interactiva y de influencia mutua, de modo que el estudiante en un ambiente de diálogo, reflexión y participación activa, busque, indague, construya sus propios conocimientos, habilidades y por supuesto valores. (Hodelín & Fuentes, 2014).

Ya para redondear los hallazgos en términos de la formación de profesores, se ha visto que destaca en sus reflexiones el modo como se desenlaza cada historia. Como en el caso del trigo y la cizaña, el final es claro, esperar la siega para separar lo bueno de lo tóxico. En parábolas como el hijo pródigo y de los talentos hay vacíos en el desenlace que no afectan el mensaje central pero sí problematizan las probables aplicaciones, ya que no cuentan explícitamente el final u ofrecen un final sorpresivo. En todo caso, lo que ha superado todos los elementos de interpretación señalados, es la forma como la

parábola desafía el pensamiento pedagógico del profesor por medio de preguntas y aclaraciones que conforman el relato mismo. La parábola también invita a sumergirse en ella diciendo de una manera sintética más de lo que se puede decir en amplios discursos. En ella se halló una figura de consulta, un modelo de interpretación existencial, una narrativa para problematizar la profesión profesoral, una pauta didáctica, un contenido conector, una construcción filosófica... un recurso pedagógico.

Saber pedagógico y formación

Considérese que la situación de los profesores como generadores de saber pedagógico desde el ejercicio mismo de reflexionar sobre su práctica es un aspecto que viene haciendo su propio camino durante los últimos años. Para generar conocimiento es necesario reconstruir las prácticas y resignificarlas como experiencias que son parte de la educación, no obstante, aún no se cuenta con un bagaje teórico lo suficientemente consolidado como para identificar el impacto que podría tener en los programas de formación de profesores o en las prácticas educativas. Como parte de los pasos en busca de un fortalecimiento de tal pretensión y de lo mucho que podría contribuir la investigación en educación en este sentido, a continuación, se presenta la producción de reflexiones y experiencias con las que se culmina el proceso que se ha venido mostrando de manera detenida.

Reflexionar a través de la pregunta

Es bien conocido que para Gadamer en su obra cumbre, la pregunta tiene un significado de apertura al conocimiento, lo que quiere decir que la pregunta es la puerta a la construcción del pensamiento, o del pensamiento en acto (pensar). Bajo este criterio, se

apunta a la pedagogía de la pregunta desde un estilo democrático, inclusivo, integrador, humanizado, participativo, dignificante y crítico que facilite la reflexión de los profesores. Como se verá, la implementación de este recurso funcionó perfectamente en el proceso de producción narrativa; a veces resulta mucho más difícil aprender a cuestionarse e interpelarse, que aprender a responder a una pregunta, por lo que previendo el procedimiento en la preparación de los instrumentos para esta investigación, se dedicó un momento exclusivo para que desde la lectura interpretativa de la parábola los profesores pudiesen construir preguntas reflexivas sobre educación y sobre su práctica pedagógica. A continuación, se presentan de manera esquematizada, algunos de estos hallazgos.

La tarea que queda por realizar responde a la siguiente lógica: Si realmente las parábolas de Jesús pueden ser empleadas como dispositivo para la reflexión pedagógica, entonces deberán ofrecer evidencia de su capacidad para lograr una interpelación profunda en los profesores. Para sintetizar esta porción de la información recabada, es necesario puntualizar en que las preguntas que los profesores lograron estructurar acercan al lector al significado de esas narraciones en la comunidad educativa de hoy y para quienes han pertenecido al sistema educativo en épocas pasadas. Este salto temporal que se está sugiriendo, es una forma de reivindicación del texto desde el siglo I hasta el siglo XXI en el que la cuestión interrogativa se ha transformado para decir en las palabras de Bonilla (s/f) sobre el ejercicio hermenéutico propuesto ¿Qué permite reflexionar pedagógicamente a los profesores de educación superior la parábola?

Un aporte importante para contestar a esta pregunta es discutir los procesos relacionados con la educación, para intentar comprender el mundo de la vida en clave pedagógica, tratando de identificar los aspectos relacionados con el mundo parabólico. De esta manera se ha llegado a las aperturas de pensamiento estructuradas por los profesores haciendo uso del esquema problemático de la pregunta, para ello se emplearán tablas que sinteticen el trabajo adelantado.

Tabla 11. Pregunta desde la parábola del buen samaritano

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
El buen samaritano	Como docente ¿cómo puedo impactar colaborativamente a las personas que en el aula de clase enfrentan problemas de interrelación y dificultades personales permanentes?

Tabla 12. Preguntas a partir de la parábola del trigo y la cizaña

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
El trigo y la cizaña	Profesora A 1. ¿Cómo la parábola –vista como un acto pedagógico- se convierte en una estrategia de fortalecimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje? 2. ¿Cómo desde mi experiencia de aula, convierto la parábola en una reflexión pedagógica? 3. ¿Cómo contribuyo desde mi quehacer docente universitaria, para que el estudiante cree sus propias parábolas de vida?
	Profesor B ¿Cómo la educación ayuda a transformar las realidades de los estudiantes y sus visiones de futuro?

La pregunta por el cómo hace referencia a las preguntas abiertas, que en investigación se consideran como formas de preguntar indirectas, esto es, que reducen la

posibilidad de que la persona que va a contestar se sienta culpada de algún modo. Con esto es importante notar que el cómo, le permite a los interrogados narrar su propia historia (Schnitman y Schnitman. 2000) de manera abierta y a su conveniencia. Por lo tanto, son preguntas de corte general que hacen que quien responde genere narrativas hacia los temas que le son de más importancia. Bajo estas premisas, son interrogantes pedagógicamente reflexivos.

Algo más sobre este tipo de preguntas, evoca lo dicho anteriormente en cuanto a la parabolización de la educación, que tiene que ver con la fuerza narrativa-reflexiva como el profesor puede hacer lectura de las realidades en sentido interpretativo y pedagógico.

Tabla 13. Preguntas a partir de la parábola de la gran cena

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
La Gran Cena	<p>Profesor A</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En mi proceso formativo ¿qué invitaciones he tenido para cualificarme como ser humano integral y he rehusado o pasado por alto? 2. ¿Qué tipo de invitaciones realizo a mis estudiantes en el marco de los procesos educativos para contribuir en su formación integral? 3. En mi rol como docente ¿qué causas generan las excusas que los estudiantes plantean en su proceso formativo y cómo reacciono a dichas excusas? 4. ¿De qué manera me he privado y he privado a otros de cenar del conocimiento y de su aplicación en la cotidianidad?
	<p>Profesor B</p> <p>¿Cómo humanizar mis prácticas pedagógicas en contextos universitarios?</p>
	<p>Profesora C</p> <p>¿Cuáles son las estrategias más eficaces para motivar a los estudiantes para que presenten los trabajos a tiempo?</p>

Aunque no es un tema que cause mucho debate en el contexto académico, la pregunta y el arte de preguntar de la manera como se viene presentando, suscita una consideración importante y necesaria en la dinámica de la formación profesional de los profesores. Esta investigación intencionadamente no ha permitido el anquilosamiento de los profesores para no cuestionar; todo lo contrario, ha insinuado un interés profundo por revelar en su amplio espectro la aparición del pensamiento crítico. Con el uso reflexivo de la pregunta tal y como está planteado, los profesores demuestran la gestión de su propio conocimiento.

Fíjese en el mensaje que subyace a cada una de las preguntas; es como si cada una de ellas pudiese decir mucho más sobre el marco de referencia interno de cada profesor, que lo que es posible redactar en una hoja de papel por ellos mismos. Se trata de una manifestación de la parabolización de la educación, puesto que a través de las preguntas, los profesores universitarios soportan sus propias necesidades de conocimiento, a partir de los pre-saberes con los que llegan a la actividad. Ejemplo de esto es la profesora C del cuadro anterior, cuando indaga por estrategias motivacionales que aseguren el cumplimiento de asignaciones académicas por parte de los estudiantes; desde luego, si no pensara ella que se trata de un problema de tipo motivacional que seguramente ha sido confirmado durante el tiempo como profesional de la enseñanza, no le habría sido posible llegar a darle forma al cuestionamiento.

Tabla 14. Preguntas a partir de la parábola de los talentos

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
	Profesora A ¿De qué manera se pueden generar

Los Talentos Y las Diez Minas	verdaderos espacios potenciadores de expresión de talentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
	Profesor B ¿Cómo se puede tomar riesgos en educación sin ser irresponsables, y a la vez aprender de los posibles errores?
	Profesora C ¿Qué lugar ocupa la motivación cuando la necesidad de profesionalizarse es tan imperante en nuestro medio?

Tabla 15. Pregunta a partir de la parábola del hijo pródigo

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
Parábola del hijo Pródigo	¿Cómo se puede direccionar el conocimiento hacia los estudiantes de bajo rendimiento académico, para mejorar los resultados del proceso formativo?

Las preguntas que son objeto de investigación en este momento, abren campo a lo dialéctico, a la conversación más auténtica y profunda (Zuleta. 2005), puesto que son planteamientos generantes de más incógnitas que no pueden ser argumentadas o solucionadas en este espacio; de hecho se piensa seriamente que cada una de ellas podría dar origen a una nueva propuesta de investigación. En esta medida, son preguntas que escapan a las posibilidades conversacionales del tema de esta obra de conocimiento, no obstante, requieren ser retomadas como parte de la estructura de la interlocución humana compuesta por preguntas que demandan respuestas.

A modo de ceremonia, lo que se ha querido mostrar es el recurso pedagógico de la pregunta como reflexión que emana de otro recurso pedagógico narrativo existente (las parábolas); y en esta generación no espontánea de conocimiento, se vislumbra una posibilidad concreta para la formación de profesores universitarios.

Tabla 16. Preguntas a partir de la parábola de los obreros de la viña

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
Los Obreros de la Viña	<p>¿Sacará la misma nota el estudiante que se ha esforzado más durante el proceso de aprendizaje que aquel que se ha ofrecido menos?</p> <p>¿Puede esperarse igualdad en los aprendizajes de los estudiantes ante un mismo proceso de enseñanza?</p>

Tabla 17. Preguntas a partir de la parábola del sembrador

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
El Sembrador	<p>¿Podría yo como docente-sembrador, ayudar a mejorar los campos donde siembro la semilla (conocimiento)?</p> <p>¿Qué aspectos debería conocer, mejorar y tomar en serio para convertirme en un mejor sembrador de conocimiento?</p>

Tabla 18. Preguntas a partir de la parábola de los labradores malvados

NOMBRE DE LA PARÁBOLA	PREGUNTA PEDAGÓGICA
Los Labradores Malvados	<p>¿En qué sentido se puede entender la generación de un rechazo o devolución negativa de lo que se pretende entregar al alumno en el proceso educativo?</p>

En resumidas palabras todos estos ejemplos de preguntas, allanan el camino para una socialización interdisciplinar en la que la universidad privilegie la comunicación pedagógica; donde la cualidad principal sea la de discutir perspectivas y puntos de vista incluso divergentes para establecer puntos de encuentro mediados por la comprensión. Es pues esta una necesidad para la universidad y la formación.

En el cierre de este punto, se ha de considerar a demás que el uso sustancial que le han dado los profesores a la oportunidad de preguntar, funciona a manera de vehículo de

la reflexión desde donde han planteado problemas, ideas, dilemas e incluso hipótesis desde su interpretación de la realidad educativa. Al retroceder y leer detenidamente cada uno de estos cuestionamientos, será posible descubrir que las ideas allí planteadas de manera explícita e implícita no solamente tienen como responsabilidad pensar la educación sino que albergan deducciones y conjeturas ricas para comprender el pensamiento educativo desde la enseñanza. Véase el siguiente ejemplo para demostrarlo.

Pensamiento educativo: La parábola como acto pedagógico se convierte en una estrategia de fortalecimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (ver tabla 12)

Deducción: El conocimiento es el banquete al que el profesor invita en la educación. (ver tabla 13)

Conjetura: La generación de espacios potenciadores de expresión de talentos en la universidad. (ver tabla 14)

Para finalizar, los profesores han aprovechado la oportunidad de formular preguntas y cuestionar el conocimiento, demostrando con ello un pensamiento crítico acorde a los espacios universitarios ¿vale la pena pensar entonces en una formación menos densa en la que los profesores participen de manera más enriquecedora? ¿es la pregunta un método de formación por excelencia que permite comprender de mejor manera la realidad a partir de textos reflexivos como los aquí propuestos? Teniendo en cuenta las exigencias para la formación de profesores hoy, hay evidencia suficiente para pensar pedagógicamente que sí es posible contestar afirmativamente a estas cuestiones.

Sin embargo, no es la pregunta el único fruto que se desprendió de la generación de narrativas; en este punto, seguramente el lector estará ávido de hacer reconocimiento de aquellas voces pedagógicas que reflexionaron de manera vital sobre la base del

discurso parabólico de Jesús. A continuación se procederá a mostrar aquellos hallazgos relacionados con las experiencias propiamente dichas que fueron redactadas personalmente por los profesores; no sin antes decir con el valor asegurado ya del método de la pregunta, que todo junto (lo dicho y lo que se dirá) supone un cambio medular en la forma de entender la formación hoy, puesto que cada pregunta, cada reflexión y cada experiencia narrada desde la voz misma del autor principal de la enseñanza acarrea un sentido filosófico desde el que está situada, así como componentes racionales y emocionales.

En este sentido es preocupante que como lo dice muy bien Orlando Zuleta Araujo (2005) en la universidad de hoy “curiosamente encontramos personas que jamás se han hecho preguntas significativas en relación con el mundo, la sociedad y con su propia existencia”.

Abrir la puerta de la comprensión mediante la experiencia

En la fase de culminación del ejercicio investigativo para generar narrativas a partir de las parábolas, se propuso a los profesores redactar experiencias pedagógicas personales evocadas por la parábola leída; para afianzar el criterio que permitiría reconstruir experiencias educativas en el marco de la formación de profesores. De manera que en adelante se presentarán los resultados desde dos posiciones interpretativas de los participantes (informantes) 1. La experiencia como reflexión vital. 2. La experiencia como narrativa.

La experiencia como reflexión vital

Algunos de los informantes, estructuraron sus reflexiones experienciales a modo de autocuestionamiento, dirigiendo su mirada a algún aspecto concreto que han enfrentado en el pasado o que actualmente enfrentan. En dicho sentido, se transcriben los siguientes aportes, revelando de la manera más natural posible el pensamiento pedagógico de los profesores. Por ejemplo, la voz de un profesional de la enseñanza que se pronuncia sobre el sentido en que una parábola de Jesús cuestiona su existencialidad más que su rol docente:

La vivencia de la parábola me permite evocar historias que yo llamaría de la vida cotidiana; me permite llegar a la reflexión frente a mi propia experiencia de vida no solo como docente sino como ser humano. Me ayuda a cuestionarme firmemente en torno a las oportunidades que he perdido en el pasado, cuando por falta de tiempo o por múltiples ocupaciones, me he alejado de mis creencias espirituales que guían mi actuar constante.

Así también otras voces ya consideradas anteriormente, asumen la parábola como un aperitivo pedagógico; puntualmente como un concepto para la introducción de contenidos:

Desde la pedagogía conceptual aplico constantemente la reflexión en el momento de entrada (apertura) en el aula, facilitando la problematización al estudiante, y dejando entrever una experiencia pedagógica en términos de lo que se va a dialogar y orientar en la clase.

Las siguientes dos redacciones, establecen un punto de equilibrio entre la lectura actitudinal de los estudiantes con los que interactúan y las realidades individuales en contexto universitario. Lo que tienen en común es el interés por expresar su preocupación

pedagógica dirigida a la realidad del estudiante. Ambos profesores saben que se deben a ellos, que se ocupan de ellos, por lo que sugieren como necesario desarrollar comprensiones a partir de las problemáticas que ellos enfrentan y que de una manera u otra, se convierten en sus propios desafíos profesionales; así pues en primer lugar se propone revisar el conformismo:

He vivido en el aula algunas experiencias similares *-(refiriéndose a la parábola de los talentos)-* con alumnos a los que les noto el interés de ir más allá para aprender y convertirse en excelentes profesionales; pero hay otros entre ellos que solo se conforman con lo que el docente informa y no vislumbran otras expectativas o posibles soluciones a las dificultades que se les presentan... son conformistas.

En este segundo caso, el eje problemático resulta ser la sensibilidad pedagógica: Creo que a diario nos toca intentar posicionarnos en los zapatos de ese otro que es alumno, para tratar de comprender sus excusas ante situaciones difíciles. Y es que cada uno de los estudiantes es un ser con problemas propios y dificultades intransferibles, por lo que sería impropio de nuestra parte sustraernos de esa realidad.

Sería muy complicado enumerar las experiencias pedagógicas que se viven, en donde nos es requerido auxiliar a todos y cada uno de los estudiantes, obrando o tratando de obrar como un buen samaritano, para no caer en acciones arbitrarias e injustas en educación.

Con respecto a la sensibilidad, Max Van Manen (1998) se pronuncia haciendo hincapié en el tacto pedagógico así:

La comprensión pedagógica es siempre una especie de comprensión aplicada. La comprensión se lleva a la práctica mediante lo que podemos llamar «tacto pedagógico». El tacto describe lo que uno en realidad hace en la comprensión pedagógica. Algunas veces esta comprensión pedagógica debe ser instantánea — una especie de conocimiento integrado—, aunque otras veces hay tiempo y espacio para reflexionar, para llegar a la comprensión pedagógica. No obstante, no existen reglas para dirigir una especie de traducción automática de la comprensión a la acción con tacto. La traducción la consigue el propio tacto. En última instancia, la comprensión pedagógica y el tacto pedagógico son aspectos del mismo proceso.

La comprensión pedagógica siempre se interesa por las circunstancias únicas y particulares. La comprensión pedagógica es interactiva. No es una forma de comprensión abstracta y separada que deba traducirse a la acción práctica. La comprensión Reflexiva es en sí misma comprensión – práctica. (Van Manen. 1998, pág. 98-99)

Al mirar de cerca el tema de las excusas de los estudiantes, una de las profesoras comenta lo siguiente asumiendo una postura crítica con base en los objetivos educativos.

En el proceso de enseñanza y de aprendizaje, los estudiantes a menudo solicitan aplazamiento de los trabajos presentando múltiples excusas y situaciones; de este modo se evidencia la procrastinación como un acto permanente que pertenece a

la esfera actitudinal del educando, lo que limita los procesos en términos de alcance de objetivos en el tiempo previsto.

Por lo visto, parece más claro que el pensar aspectos esenciales de la educación por medio de la reflexión pedagógica del profesor - en palabras de las profesoras Teresita Vásquez y Ángela Henao- “es una necesidad actual”, ya que la no generación de cuestiones problemáticas y de interrogantes desde el quehacer mismo de la enseñanza, impide el replanteamiento de las prácticas en la universidad. Esto significa persistir en la instruccionalidad de la educación que relega el proceso de formación desde donde el profesor aprende y construye su propia autonomía al tiempo que la genera en sus estudiantes.

Ahora es tiempo de dar el salto de una reflexión pedagógica convencional, a una reflexión pedagógica experiencial en la que los informantes se asumen como profesores que escriben y con sus escritos entablan un diálogo con la parábola, en el que se muestra la complejidad de la enseñanza y la educación. Véase cómo esta información complementa y enriquece el discurso construido a partir de las polifonías pedagógicas y aspira trascender los muros de la universidad.

La experiencia narrada

Las parábolas de Jesús enseñan sobre la base de lo previamente conocido por el lector; en su esencialidad reflexiva no constituyen un arsenal de informaciones técnicas, pues tradicionalmente eso es lo que caracteriza los materiales para formar a los profesores (manuales, videos, libros, textos de didáctica entre otros). En la siguiente experiencia, se puede encontrar un fundamento para hacer este razonamiento:

En cierta ocasión, dos alumnos a quienes quise ayudar dándoles por ganada la materia después de haber asistido al 50% de las sesiones de clase, rechazaron mi acción de ayuda argumentando que preferían repetir la materia, por cuanto no se sentían merecedores de recibir dicho beneficio: Esto me enseñó, que al alumno se le debe enseñar también que debe ganar y merecer aquellos incentivos que recibe en educación. (*Redactado por profesor a partir de la parábola de los labradores malvados*)

La enseñanza que deviene de la parábola implícitamente constituye una forma interpretativa de aplicación en el mundo de la vida; por lo que para el caso anterior, hubiese sido improductiva a menos que el profesor no hubiese aprendido lo contraproducente que encierra la realización de una valoración positiva incorrecta o desajustada con la evidencia. Es únicamente sobre aquello que es concebido como verdadero o conveniente que la parábola de Jesús genera saber pedagógico; así pues la enseñanza obtenida más allá de lo concluido por el profesor, tiene que ver con el aprendizaje del merecimiento como regulador del desempeño en la universidad. A continuación, se propone otra experiencia que genera saber pedagógico sobre la repercusión de la consideración positiva incondicional:

En cierta ocasión en un grupo tuve una estudiante muy joven que ejercía la prostitución por requerimiento económico. A su situación de vulnerabilidad le sumaba el consumo de altos niveles de alcohol y otras drogas perjudiciales. Un grupo de profesores decidimos acercarnos un poco más a ella, con la pretensión de ayudarla y de brindarle un acompañamiento de consejería; a pesar de que

continuo por mucho tiempo más con su estilo de vida, llegó la ocasión en que tomó la decisión de cambiar, y esto sucedió cuando quedó en embarazo, lo que sin duda alguna le ayudó a organizar su vida, su conducta y atender sus responsabilidades a partir de la dedicación y amor por la familia que empezó a cultivar desde su juventud.

A pesar de las personas que ejercieron una influencia negativa en su vida, con las que convivió largo tiempo, el eco de nuestras enseñanzas y reflexiones como grupo de profesores rindió al fin frutos gratificantes, traducidos en un estilo de vida más tranquilo y precavido para la joven. (Redactado por profesora a partir de la parábola del hijo pródigo)

La agilidad del texto del hijo pródigo posibilita la generación de aplicaciones pedagógicas que asumen la transformación del ser humano como una necesidad. Carl Rogers en su versión humanista de la educación propone entre las actitudes básicas para la enseñanza, la consideración positiva incondicional, por lo que vale la pena considerar el alcance reflexivo (teórico-práctico) que tiene lugar en la mente de un profesor, cuando atiende a sus preocupaciones profesionales del modo como se ha planteado en este estudio. Al respecto dice Brandes y Ginnis (1990) que en línea con Rogers abordan de manera conceptual la experiencia comentada:

La cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional, expresión que describe la actitud clara, no posesiva, no manipuladora que busca el crecimiento y la potenciación de la otra...

ni sumisa ni subordinada ni superior, sino al lado de los alumnos, siguiendo sus esfuerzos y alcanzando los objetivos de la escuela.

El acompañamiento y la comprensión del otro irrumpe una vez más en forma de preocupación pedagógica. En ello las experiencias construidas configuran una instantánea de la realidad donde los aprendizajes, los errores que con posterioridad son causa de automejoramiento, las emociones que matizan los encuentros humanos y la perspectiva desde las cuales se cuentan; conforman toda una estructura comprensible de fenómenos pedagógicos. La anécdota anterior de resiliencia compagina en este sentido con la siguiente:

Como experiencia podría contar la situación frecuente en que me encuentro con algunas personas que fueron mis estudiantes y que actualmente ocupan posiciones importantes en la sociedad; lo destaco por lo satisfactorio que es para mí el darme cuenta de la forma en que buscan ocasión para saludarme y contarme sobre sus logros y experiencias positivas.

Véase de qué manera la relación pedagógica, marca la identidad tanto del profesor como del estudiante. Es una afectación mutua que evaluativamente puede llegar a aprobar o desaprobado el ejercicio del enseñante. La satisfacción que vive esta profesora cada vez que se entiende como un agente importante en la formación de sus estudiantes, ocasiona un ejercicio de formación crítico que se inclina a favor de la resolución de la pregunta sobre el ¿para qué enseño? Adviértase que en una sesión de grupo en la que los profesores están reflexionando alrededor de este cuestionamiento, la utilización de una

experiencia breve como la anterior sería un recurso muy útil, así como podría serlo, la parábola que en función de partera, lo trajo a la vida.

Esmeralda la Anfitriona de las Flores

En el contexto de un aula hospitalaria, una niña de ocho años aproximadamente llegaba de su primer ciclo de quimioterapia y se sentó cerca de la “profe” sin hablar, sin moverse, solamente hacía algo, si así se lo pedían. A partir de una actividad lúdica de manual, la profesora invitó a quienes lo desearan, a elaborar flores de papel que serían utilizadas para recibir de manera inusual a todos los que llegaran al salón. Después de que llenaron un gran balde de flores la “profe” preguntó a todos acerca de quién quería ser la persona anfitriona y se sorprendió cuando la niña dejó su silencio y pasividad y decidió empoderarse de ese papel hasta que hubo entregado la última flor que quedaba en aquel recipiente.

¿Qué hizo que ella tomara esta decisión?

¿Qué logró la estrategia de las flores?

¿Qué sintió la profesora al notar esta nueva actitud en la estudiante? (*Redactado por profesora a partir de la parábola de los talentos*)

A caso no es esta una experiencia pedagógica pura y suficientemente sólida como para satisfacer la necesidad propuesta en el objetivo específico número “Develar las reflexiones y experiencias que surgen a partir de la lectura de las parábolas en relación a la formación de profesores”. Desde ya el título del relato anterior es lo suficientemente sugerente para palpar el espíritu de acompañamiento propio del pedagogo, y la situación presentada problematiza la comprensión del aspecto motivacional de los estudiantes que

lidian con la enfermedad o con alguna situación de discapacidad. Llama la atención el modo como la escritura ágil, auténtica pero sobre todo sensible, acarrea una sugerencia de recursividad didáctica para implementar.

¿Qué hace diferente a este relato? La capacidad para cuestionar el rol del profesor universitario –reléanse las preguntas que sugiere la profesora- ; sobre todo porque contrasta la enseñanza para niños con la enseñanza en nivel superior, permitiendo visionar la categoría pedagógica como fenómeno que abarca en torno a la función de la enseñanza a los padres, los tutores, los profesores, los mentores e incluso todas aquellas personas que en ambientes informales se convierten en sujetos que forman.

En seguida, se presenta una doble interpretación de la lectura de las diez minas, una que podría denominarse exógena y otra endógena:

La parábola (las diez minas) trae a mi mente a estudiantes muy particulares que considero han aprovechado al máximo todos los recursos de los que han dispuesto y en la actualidad son muy exitosos. Me siento feliz de haber participado de alguna manera en su formación.

Por otro lado, también me invita a reconocirme en mi condición humana; a reflexionar a partir de aquellos momentos en los que me ha faltado paciencia suficiente, tolerancia y entendimiento de ese otro que no soy yo. (*Redactado por profesora*)

En diálogo con el argumento ya tratado en este trabajo, otra característica descriptiva que permite comprender el fenómeno de reflexión pedagógica a través de las parábolas de Jesús, es que la exposición del profesor ante el texto, da espacio suficiente

como para la estructuración de aplicaciones que evalúan el hacer de otros por un lado, y evaluación de aspectos íntimos importantes por el otro, específicamente desde lo que los psicólogos denominan el marco de referencia interno del profesor. Compruébese esto último en la siguiente experiencia:

En alguna ocasión tuve un estudiante con bajo rendimiento escolar como consecuencia de problemáticas familiares. Con el paso del tiempo se acercó a mí y me comentó que tenía intenciones de suicidarse, por cuanto sus padres solamente se ocupaban de satisfacer sus necesidades materiales, pero no le brindaban afecto.

A partir de ese momento, me dediqué a hacerle un acompañamiento más personalizado, tanto desde la dimensión humana como desde el componente educativo-pedagógico. Con el paso del tiempo y con la ayuda interdisciplinar de psicólogos, se le ayudó a esta persona para que reorientase su objetivo de vida. Esta experiencia fue muy significativa desde lo personal ya que se pudo salvar una vida. *(Redactado por profesor a partir de la parábola del hijo pródigo)*

¿Puede el profesor salvar una vida? Afirmativamente podrían responder algunos, pero no en un sentido egocentrista, sino desde la participación en la vida de los estudiantes, es decir, desde la afectación que a través de su presencia y de la forma como interactúa con el estudiante. Nuevamente el tema de la ayuda aparece y con él la necesidad de dinamizar procesos de intervención interdisciplinarios en beneficio de estudiantes universitarios con vacíos existenciales o con ideas de autoeliminación.

Por último, abórdese una experiencia más en este texto en el que se ha visto vinculado en un solo formato la palabra de Jesús, con la palabra del profesor que interpreta, es decir, un diálogo abierto y también dramático, perteneciente al mundo de lo sensible que avanza hacia un entendimiento seguro tal y como se muestra aquí:

En mi experiencia docente he tenido la oportunidad de enseñar a muchos estudiantes y he percibido y conocido muchas de las circunstancias difíciles por las que atraviesan algunos. Mi campo de acción es la enseñanza del inglés y siempre al comienzo de cada curso doy una charla motivacional y al mismo tiempo aporto técnicas de autoaprendizaje para que los estudiantes sean autónomos y responsables del propio conocimiento en el área.

En esto he hallado que algunos captan, siguen las instrucciones, estudian para la vida; pero otros no son tan conscientes de lo que el inglés les puede aportar en su futuro profesional y trabajan por una nota. Por lo que siempre reflexiono en cómo o qué podría hacer para que los estudiantes interioricen ese mensaje y me autocuestiono buscando maneras de mejorar con el fin de beneficiar a los estudiantes. (Redactado por profesor a partir de la parábola del sembrador).

De manera intencional se ha sobreutilizado la palabra reflexión con el significado de las parábolas o de alguna parábola específica. Su utilización ha sido a propósito, no porque no existan otros términos, sino para hacer perdurable la impresión –necesaria para el autor del estudio- de que esta parte del discurso de Jesús es académicamente enriquecedor desde el punto de vista pedagógico. Como se lee en la redacción anterior realizada por el profesor de inglés, la lectura de la parábola es un ejercicio de hallazgos

pedagógicos. Más que con el mundo de la interpretación teológica, las parábolas del maestro como lo concluiría Bonilla (s/f) “tienen que ver con el mundo de los seres humanos y su entramado de relaciones” entre las que se podrían rescatar las que tienen lugar en educación, la universidad, la formación y la enseñanza.

Indicado esto, se procede ahora a estimar los resultados descriptivos que sobrevienen a raíz del segundo instrumento empleado en la investigación, a saber, la encuesta vía correo electrónico realizada a profesores locales tanto como internacionales, como soporte empírico de la fase de argumentación comprensiva-interpretativa que se da por culminada en este momento.

Encuesta

Como se indicó en el capítulo de la metodología, la realización de la encuesta vía correo electrónico (email) responde al interés de problematizar y contrastar las respuestas con los hallazgos de la técnica de generación de narrativas por parte de los profesores. Esta se diseñó con el propósito de retomar las experiencias de cada profesor Universitario, para la consolidación de conocimientos que permitan mejorar los saberes pedagógicos en contextos regionales e internacionales. En este cometido, se hará un énfasis en los puntos de encuentro entre las voces de los informantes y también en las tensiones que se generan en medio de la discusión provocada y para su análisis se hizo análisis cualitativo a partir del software Atlas Ti 7.5 que con su conjunto de herramientas facilitó el trabajo de organización, reagrupamiento y gestión de la información recabada.

Impresiones. Huellas dejadas por el estudio

La encuesta como técnica de adquisición de información mediante el cuestionario elaborado y diligenciado vía correo electrónico, tuvo como interés principal conocer la opinión y la valoración de profesores universitarios de otras latitudes respecto a la experiencia estudiada. Al respetar el hecho de que los informantes encuestados conocieron previamente el cuestionario y lo respondieron de la manera más libre posible, esto es, sin la intervención de ningún sujeto que hiciera parte de este estudio; a continuación se procede a presentar los hallazgos de sus respuestas a partir de las seis (6) preguntas abiertas formuladas. Sin embargo, la apertura de este momento en el capítulo de hallazgos se realiza desde los efectos que les generó a los profesores el diligenciar la guía de la encuesta; esto con el fin de partir de sus impresiones como fundamento para la interpretación de las respuestas.

Los profesores se movieron en su mayoría en una perspectiva favorable a la tesis de la utilización de la parábola como recurso de reflexión pedagógica, con excepción del profesor de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid que manifestó sentirse “un tanto desorientado” con el ejercicio de diligenciamiento, puesto que desde su punto de vista solamente se concibe una utilización de las parábolas desde la posibilidad didáctica como recurso para ejemplificar la enseñanza; para él, la utilización de este tipo de narraciones depende estrictamente de los temas abordados en las asignaturas, de manera que no todas las asignaturas pueden entrar en diálogo pedagógico con las parábolas, y no todas las parábolas pueden entablar un diálogo con la enseñanza.

Más allá de esta postura y de la resistencia presentada que contrasta con otras proposiciones que tienen un sentido diferente, se encuentran esquematizadas las huellas dejadas por la indagación del estudio en los profesores universitarios así:



Figura 19 Huellas de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Tras el comentario del Profesor A (ver figura 19) se evidencia la función comparativa de la parábola en diversas situaciones humanas, para el caso, este proceso de parabolización tiene lugar en el contexto de “la funcionalidad universitaria” lo que quiere decir que contribuye a poner “al lado” de la realidad educativa la anécdota que permite agilizar el proceso de reflexión tal y como se ha visto antes y se verá más adelante.

Por otro lado, en el comentario de la profesora B, hay una directa alusión al trabajo de Meza, Díaz y Ríos (2013) presentado en el aparte de antecedentes, ya que en él

la profesora expone una marcada impresión vital de corte religioso que ha impregnado su curso existencial. Obsérvese la forma en que la parábola es para ella y para otros de los profesores “una marca perdurable” que tiene que ver con la vida, que la afecta y le da sentido en su rol profesional. En el tradicional mundo latinoamericano, marcado por la huella del cristianismo, es indudable que muchas de las experiencias que tienen que ver con el contacto con lo religioso, se conviertan en huellas significativas que forman la identidad.

Una importante contribución teórica que enlaza con el comentario de la profesora cuando dice que “El recordar esos años me pone en un estado de contento muy especial”, es la de Guerrini (2011):

Son “marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros. Marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación. Marcas buenas y malas” (Guerrini, 2011).

Parece interesante el hecho de que la parábola según algunos de los encuestados contribuye en la formación del carácter y de la identidad, lo que se expresa en el modo de ver el mundo, de actuar con otros y de hacer en escenarios pedagógicos. De ninguna manera se puede desarticular este tipo de impacto de la parábola de Jesús de lo que es la formación religiosa, por cuanto esta última legitima el encuentro con las primeras y mantiene vínculo abierto con lo ético, lo moral y lo espiritual.

Justamente desde lo ético-pedagógico es que los profesores C y D confluyen en su perspectiva mostrándose optimistas y de acuerdo con el espíritu del estudio que inicia su transitar con una postura pedagógica de Jesús, lo cual es una esfera crítica más estrecha que la que le posiciona como un ser salvífico trascendental. En esto radica el hecho de que uno de los pretextos ya mencionados para la elaboración de esta investigación es destacar las contribuciones formativas y para el caso, académicas, que sobrevienen de cuerpos narrativos excelsos como los ofrecidos por las parábolas del maestro.

Gamboa (2013) sintetizando lo que para él significa la base de la pedagogía de Jesús comenta:

Para Jesús, el amor, la amistad, la misericordia son el principio que inspira toda acción educativa; así, él mismo plasmó el icono de la imagen del Buen Pastor (Mt 9, 35-36) que da la vida por sus ovejas, con el cual se identifica como Maestro. El Buen Pastor como Jesús va en busca de los que están descarriados y dispersos, los reúne, acoge y los sana (Gamboa, 2013, pág. 31).

En la apertura de los dos últimos profesores respecto al ejercicio, se descubre que tiene lugar un reconocimiento preciso de Jesús como Maestro, como un maestro por excelencia; si se parte de este hecho, cabe la posibilidad de implementar prácticas y modelos pedagógicos en diversos contextos. No obstante, hay quienes, no aceptan este hecho y se abre toda una discusión en torno al estatus pedagógico de Jesús el Galileo.

Entre los argumentos a favor, se encontrarían que Jesús tenía una visión estratégica definida y que el papel de la enseñanza era definitivo para llevarla a cabo. Así también su sensibilidad marcada para captar, inspirar y edificar a sus seguidores, reposa

como pilar de su proyecto educativo que consistía en la presentación del reino de Dios; por lo que la inmersión en los contenidos de su enseñanza es lo que podría permitir encontrar la centralidad de sus contribuciones pedagógicas.

Las parábolas entonces, generan una sensación de reflexión sobre la vida y sobre los roles que se cumplen en ella. También suscitan evocaciones vitales en forma de marcas existenciales de las que se desprende un valor socio-cultural religioso en contexto latinoamericano. Por lo que traídas a la realidad presente, son una forma comparativa (analógica) de ver y leer el mundo en un sentido reflexivo, que tiene una expresión pedagógica específica según se continuará planteando a partir del análisis de las respuestas de los profesores universitarios encuestados que se encuentran bosquejadas en la figura 20 que muestra un esquema de representación en red semántica de los hallazgos:

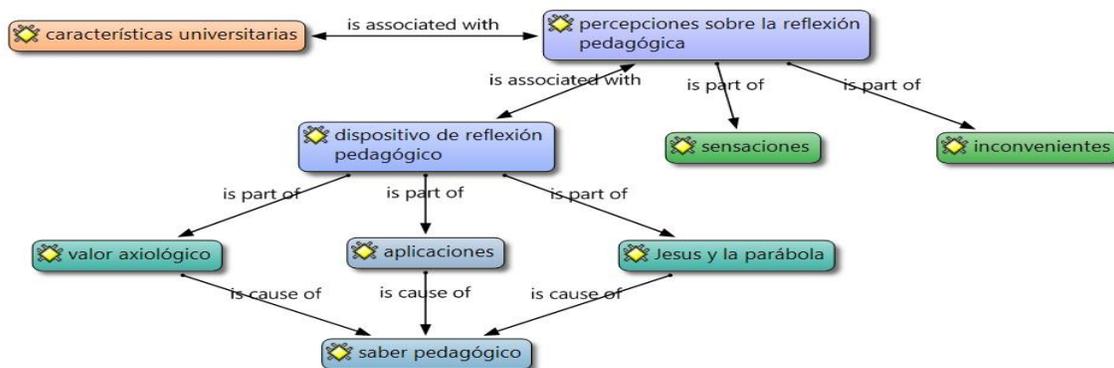


Figura 20. Red Semántica Hallazgos. Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar el proceso de estudio de los hallazgos en este capítulo, a continuación se muestra en la tabla ? el modo como se relacionan las preguntas del cuestionario con los objetivos específicos de la investigación, antes de proceder a presentar cada una de estas categorías emergentes en diálogo con la teoría y con las voces de los actores.

Tabla 19. Relación entre objetivos y preguntas de la encuesta

OBJETIVO	NÚMERO	PREGUNTA
1. Describir las experiencias vividas de los profesores a partir de la narrativa parabólica contenida en los evangelios sinópticos como recurso pedagógico.	# 1, 2, 3	<ul style="list-style-type: none"> • Describa las características que considere más importantes de una formación profesoral permeada por la reflexión pedagógica. • ¿Qué lectura hace de la reflexión pedagógica de los profesores en el sistema Universitario al que pertenece? • Teniendo en cuenta lo anterior ¿Qué posibilidades podría ofrecer la narrativa parabólica de Jesús en educación?
2. Interpretar las ideas tomadas en cuenta por los profesores al pensar la educación a partir de las parábolas de Jesús.	# 4, 5	<ul style="list-style-type: none"> • Comente en qué sentido es viable o inviable: la utilización de las parábolas de Jesús en el escenario pedagógico actual. • Luego de hacer lectura de una parábola de su elección ¿Puede encontrarle algún tipo de aplicación en educación?
3. Develar las reflexiones y experiencias que surgen a partir de la lectura de las parábolas en relación a la formación de profesores.	# 6	<ul style="list-style-type: none"> • Desde su punto de vista ¿Qué implicaciones podría tener sobre su práctica y su saber pedagógico una lectura formativa de las parábolas de Jesús?

Una universidad permeada por la reflexión pedagógica

Teniendo como criterio de base las transformaciones a gran escala de la educación superior en Colombia e hispanoamérica, la formación respecto a la dimensión pedagógica de los profesores se convierte en un tema importante para el mejoramiento de las capacidades inherentes al oficio de enseñar, para que los profesores puedan decidir alternativas adecuadas en relación a los problemas que actualmente enfrentan. En tal

sentido la reflexión pedagógica es una de las principales características que se viene revisando para ajustar el desempeño del profesor a las situaciones cambiantes que debe sortear en el panorama de aprendizaje dado en la universidad, ya sea virtual, a distancia, presencial, o semi-presencial. Se trata de un tema reciente que empieza a inspirar proyectos educativos como lo expresa la profesora Lucía R. de la Universidad Católica del Norte (Chile):

Es importante dejar en claro que en mi país la reflexión pedagógica es un tema que ha cobrado gran relevancia en los últimos 4 o 5 años más o menos, por lo que se hace difícil contestar a la pregunta por las características que deben permear a la universidad de hoy en ese sentido. (profesora 4)

En la siguiente figura se presenta una cartografía conceptual de las características que a juicio de los profesores informantes, debe poseer una universidad permeada por la reflexión pedagógica.

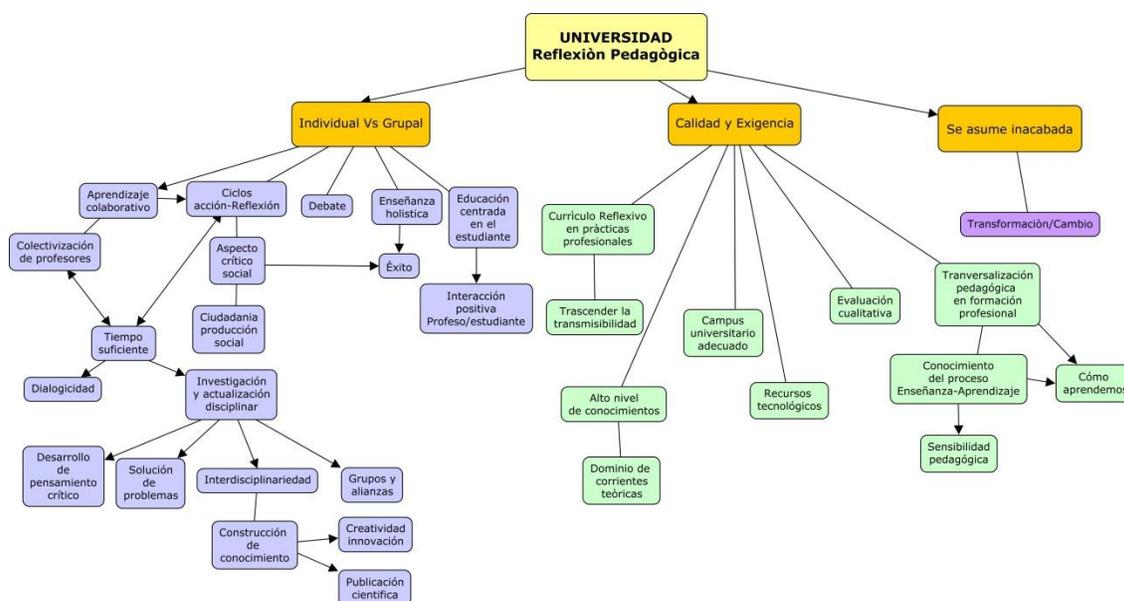


Figura 21. Categoría universidad y reflexión pedagógica. Fuente: Elaboración propia.

Sus consideraciones están organizadas en tres familias; la primera de ellas tiene que ver con la reflexión pedagógica universitaria implicada en lo individual y lo grupal, en este sentido se deben reforzar el aprendizaje colaborativo y la organización de profesores, lo que supone el otorgarles tiempo para la “dialogicidad” académica y para hacer investigación inter y multidisciplinar. Una investigación que permita la construcción del conocimiento a través de proyectos que privilegien la innovación y la creatividad. Esta organización colaborativa de profesores precisa tener en cuenta un tipo de enseñanza amplio que refuerza el aspecto crítico-social y sus respectivas insinuaciones sobre ciudadanía y proyección social.

Así también como parte de la familia de la calidad y exigencia, los criterios que se deberían tener en cuenta según los profesores informantes para obtener una universidad permeada por la reflexión pedagógica son: el contar con un currículo reflexivo específicamente en el tema de las prácticas profesionales, para trascender la transmisibilidad de contenidos. Se requiere una universidad que cuente con un alto nivel de conocimientos y un amplio dominio de teorías y conceptos, una universidad en la que la evaluación pase de lo cuantitativo a lo cualitativo. A demás, el campus universitario debe proporcionar recursos espaciales, técnicos, ecológicos, lúdicos, científicos y tecnológicos que potencialicen la transversalización de la pedagogía en la formación profesional en general, a fin de que el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje permita desarrollar una sensibilidad pedagógica que enfatice el aprendizaje en sus diversas formas.

En tercer y último lugar se encuentra la familia de una universidad que se asume como inacabada, esto es, la universidad que está dispuesta y expuesta al cambio y la transformación.

En palabras del profesor Gustavo A. de la Universidad Católica de Manizales, una universidad permeada por la reflexión pedagógica:

1. Cuenta con un sistema de formación del profesorado que incluya campos como las disciplinas, la investigación y la tecnología, en diálogo con el saber pedagógico.
2. Declara en su proyecto educativo un modelo pedagógico claro y visible y promueve dicho modelo entre la comunidad universitaria.
3. Tiene una infraestructura administrativa que permite que se visibilice la formación y la docencia como una de las fuentes para cumplir la misión sustantiva de la academia.
4. Cuenta con una revista o condiciones editoriales donde publica las reflexiones del profesorado.
5. Promueve la investigación en el campo teórico y aplicado de los saberes entre ellos el educativo-pedagógico, a través de alianzas y grupos de investigación.
6. Cuenta con una unidad encargada del saber educativo (Facultad, Departamento, Unidad.) y a través de ella ofrece programas de formación en educación y pedagogía, ya sea en la modalidad de formación profesional, avanzada o continuada. (profesor 8)

Tal y como lo señala el profesor, la reflexión pedagógica es una prioridad para la universidad de hoy, en el sentido en que se convierte en una habilidad a desarrollar y en ello la institucionalidad universitaria tiene mucho que ver desde aspectos como los antes citados (Canfux. 2003). La reflexividad pedagógica de los profesores se distingue en la coherencia de su pensamiento y de su hacer, o en otras palabras, en el modo cómo llevan a cabo su participación en educación de frente a los nuevos escenarios de aprendizaje y a las realidades sociales de las que hacen parte. Véase enseguida lo que entienden los profesores por el concepto de reflexión pedagógica.

Lo que entienden los profesores por reflexión pedagógica

La doctora Pamela Labra define la reflexión pedagógica como una “relación dialéctica entre teoría y práctica que permite pensar de manera reflexiva y analizar los procesos de enseñanza aprendizaje”. Pero ¿Cuáles son las características de este tipo de reflexión? Sobre la base de los teóricos, podría decirse que el aprendizaje y la producción de conocimiento son algunas de ellas, así también la generación de conocimiento base no prescriptivo (Schon 1983); sin embargo, aspectos tales como el acompañamiento en la formación práctica, la profesionalización del profesor y la manera de evaluar en el aprendizaje de la enseñanza, contrastan bastante bien con las respuestas dadas por los profesores. En la figura 22 se muestran las categorías emergentes al respecto:

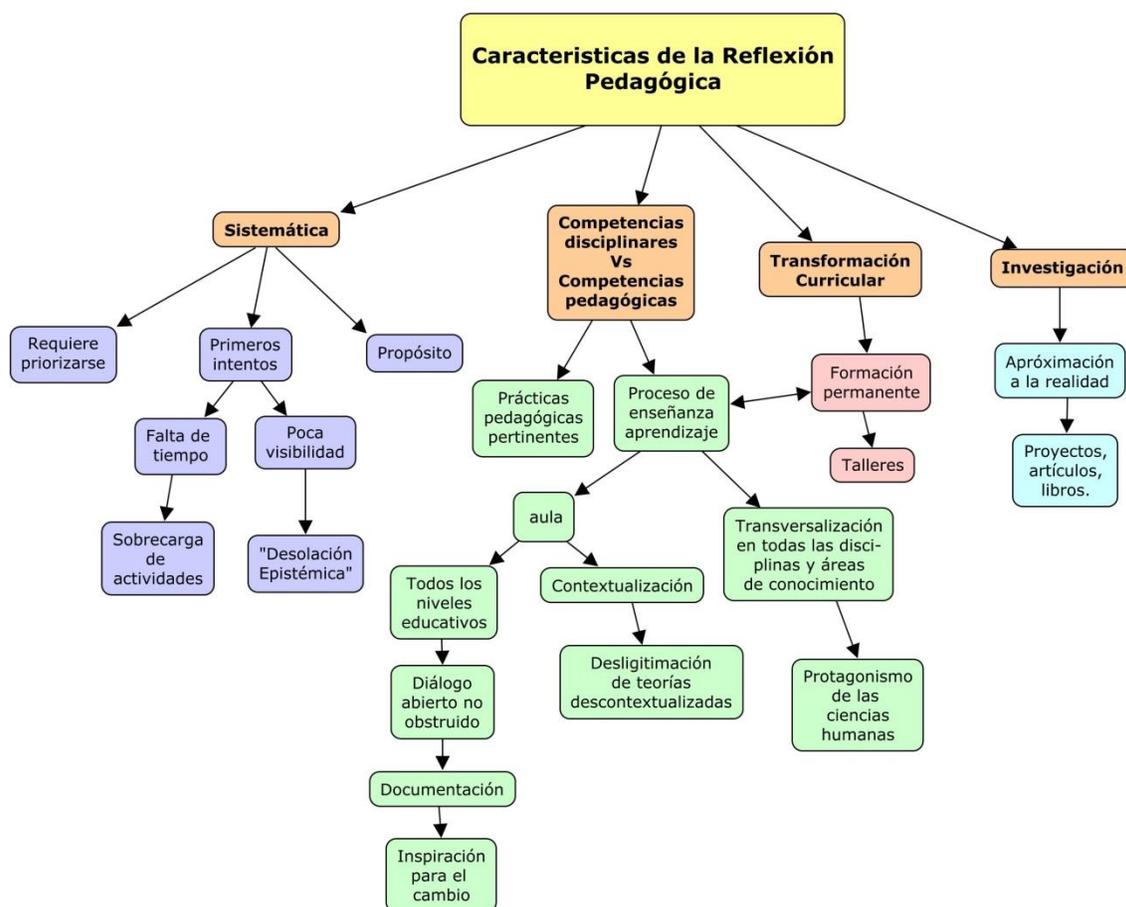


Figura 22. Categoría características de la reflexión pedagógica. Fuente: Elaboración propia.

Entre las características anunciadas, está la creencia de que la reflexión pedagógica (RP) debe ser un proceso sistemático, lo que quiere decir, que se aprende y se enseña; un proceso con un retroceso no solo en latinoamérica, sino también en un país lejano como España. El profesor Jorge A. comenta “en el sistema español la reflexión como herramienta pedagógica aún no ha adquirido un papel preponderante (profesor 3)”. En este sentido se puede hablar de los primeros intentos por posicionar este fenómeno entre los primeros lugares de importancia dentro de la discusión educativa, dejando claro que los avances realmente son muy lentos por lo que hay cierto pesimismo en relación al oficio del sistema educativo frente a este tema.

Los profesores mencionan la necesidad de desarrollar no solo competencias disciplinares en la formación de profesores sino también competencias pedagógicas que permitan una intervención positiva en las prácticas educativas en el aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se cree necesario que la pedagogía sea un área en la que profesionales de todas las carreras requieren ser formados a fin de posibilitar un diálogo no obstruido entre la universidad, el colegio y la escuela; un diálogo que se retroalimente con el protagonismo de las ciencias humanas en esta materia.

Surge desde aquí la proposición para transformar el currículo en el sentido de que la formación de profesores signifique un curso vital y permanente, que requiere de las adaptaciones magistrales como talleres, cursos y conferencias; sin desconocer la relevancia de la investigación en el ámbito universitario. Los buenos oficios de la investigación como método de aproximación a la realidad, pueden ser evidenciados a través de la producción científica en proyectos, artículos y demás trabajos científicos de los profesores.

En el ya citado estudio realizado por Verónica Confux (2003) se evidencia la importancia de asegurar en la universidad todos estos aspectos a fin de generar en los profesores y en los estudiantes que se forman en carreras profesionales, la capacidad reflexiva para hacer lectura crítica de las situaciones que se enfrentan, manteniendo bajo evaluación completa el propio desempeño. Los profesores que desarrollan la RP, dice la autora, “arriban a un procedimiento general para solucionar problemas”, en este sentido la organización, la sensatez y la congruencia son determinantes para intervenir en

cualquier situación que tenga lugar, puesto que el profesor aprende a plantearse sus propios razonamientos y a seguirlos de la manera más prudente y sensible posible.

Sobre las parábolas y la RP

La utilización de las parábolas asegura el diálogo y la comunicación, reflexionar en esto implica descubrir que es un modo de fortificar un contenido captando la atención para la comprensión de un escucha que posiblemente actúe según lo planteado. En este sentido, la parábola es un instrumento conversacional de reflexión, cognitivo y conductual que ayuda a contextualizar a quienes la escuchan o leen. Torrealba y Martínez (2007), señalan: "las parábolas, son un sub género narrativo de la literatura, que puede utilizarse como estrategia de enseñanza, debido a que dejan un mensaje moral". En la figura ¿? se presentan los aportes de los profesores en este sentido:

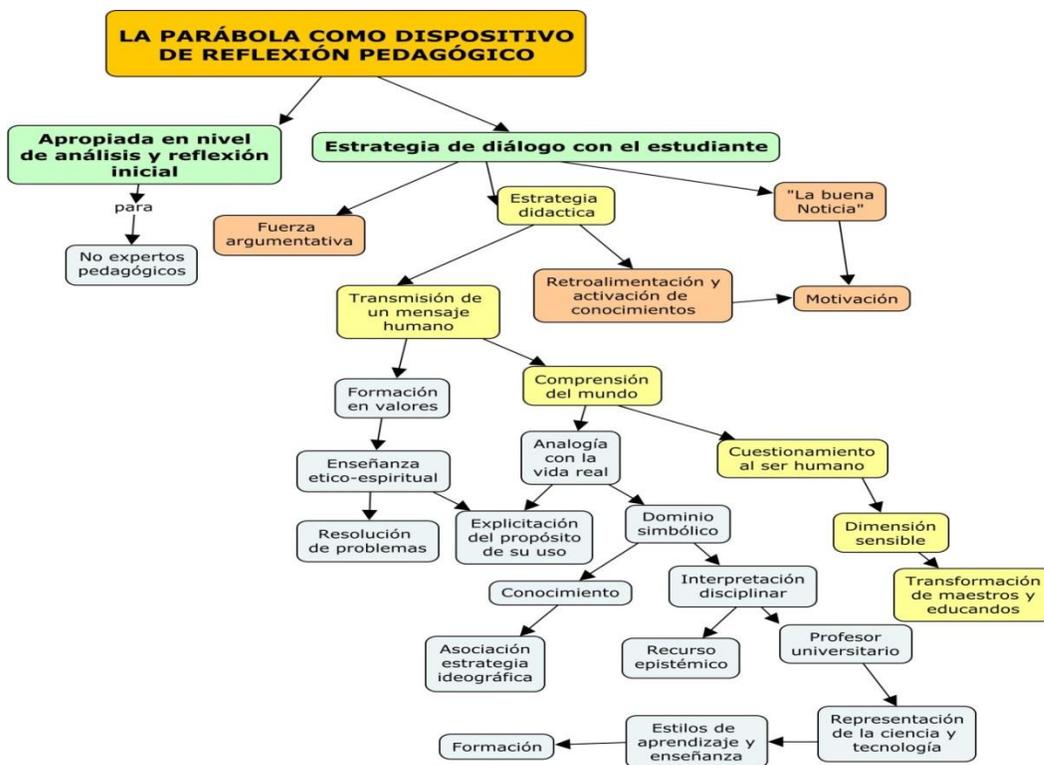


Figura 23. Categoría, la parábola como dispositivo pedagógico. Fuente: Elaboración propia.

Para ellos, una primera aproximación entre parábola y reflexión pedagógica pasa por un uso como estrategia de enseñanza para no expertos inicialmente; pero también es una opción que va más allá por la fuerza argumentativa de la narración. Como estrategia didáctica puede tener un uso motivador en aspectos tales como la retroalimentación y activación de conocimientos y la transmisión de un mensaje ético que privilegie la formación espiritual tanto de estudiantes como de profesores.

Gamboa (2013) concluye que las parábolas de Jesús:

No son frías ni cerebrales, ni buscan defender ideas ni apoyar verdades, sino más bien buscan que los escuchas emitan su propio criterio y que tomen una posición crítica de la realidad.

No son instrumentos para generar polémica ni su finalidad es puramente doctrinal, aunque Jesús las uso para expresar verdades universales, sino que son instrumentos para el diálogo.

Tratan de que sus destinatarios alcancen una nueva visión del contexto. (Gamboa, 2013. pág. 35).

Pero aún más allá, los profesores advierten una cualidad comprensible del mundo en la parábola, que se visibiliza en la característica analógica que permite hacer representaciones de la vida real. Dentro del propósito de los usos como dominio simbólico, las parábolas se convierten en fuente de conocimiento desde la interpretación disciplinar, un recurso que podría ser muy útil para los profesores de nivel superior, en el sentido de potencializar la asociación estratégica ideográfica en el marco de sus estilos de aprendizaje y de enseñanza. Tal y como lo comparte el profesor Diego J:

Sin duda, los elementos narrativos de Jesús son grandes posibilidades para “invertir” el acto educativo de humanidad, de enseñanza problémica y aprendizaje construido, ello desde las relaciones y dominios simbólicos que el maestro (Jesús) utiliza: parábolas, metáforas, historias, analogías; ello pone en cuestión el otro que escucha, lo desequilibra tanto cognitiva como emotivamente (la dimensión sensible de lo humano). Yo diría que las enseñanzas del maestro Jesús dan todo un giro (no sólo hermenéutico) en la comprensión de la vida, de la muerte y de la formación, sino un giro en las relaciones educativas y pedagógicas con el otro, una proximidad, una responsabilidad, la entrega, todo ello tiene pertinencia en el contexto de la educación, aunque yo no lo pondría como dispositivo de reflexión, sino como escenario o mediación para lo humano.

En este punto de cierre, el profesor le da pie a otra vertiente dentro de la utilización de la parábola como estrategia de diálogo con los estudiantes o profesores en formación; y es justamente el que tiene que ver con la posibilidad de cuestionar que posee, la cual profundiza en la dimensión sensible y emotiva desde donde se hace posible transformar las prácticas profesionales de los maestros y de los estudiantes. Ahora bien, teniendo en cuenta estas consideraciones de apoyo a la introducción de las narraciones en el escenario pedagógico; será necesario ahora darle paso a la discusión sobre las resistencias y tensiones de los propios actores sobre este tema.

Tensiones

La particularidad de implicar en la formación de profesores universitarios un recurso pedagógico que conecta con formas espirituales de ver el mundo, puede generar

algunas resistencias por parte de los mismos actores del sistema educativo. Como es de suponerse, la formación pedagógica hoy por hoy se orienta indistintamente bajo el criterio de “calidad educativa” donde hay que salvar una brecha evidente entre lo que significa el desempeño académico y la estimulación de otros aspectos tales como innovación, creatividad y reflexión en el aprendizaje. Asumiendo las palabras de María Cáceres de la ciudad de Cienfuegos (Cuba):

La formación pedagógica del profesorado universitario cobra en la actualidad una significativa importancia a los efectos de estimular la innovación, el sentido crítico, la reflexión, la creatividad en función de cubrir con las necesidades de aprendizaje que demanda su práctica docente, todo ello contribuye a elevar la calidad de la formación del estudiante de la Educación Superior.

La universidad de hoy requiere tomar partido en relación a los procesos inherentes a la formación pedagógica de los profesores en general y no solo de aquellos que pertenecen a las disciplinas y áreas del saber de las ciencias sociales y humanas. Solamente con una pronunciación definida al respecto, se puede conocer con certeza si estrategias de lectura formativa de un material como las parábolas tiene pertinencia o no. Justamente sobre este problema, se pronunciaron los profesores; en particular la profesora Lucia R dice respecto a la formación pedagógica:

En las universidades dónde los académicos no son de origen profesores sino más bien, ingenieros, arquitectos, médicos, etc., se han tenido que preparar para realizar esta reflexión pedagógica que pareciera estar más ligada al área de educación, que otras áreas del conocimiento.

Sin embargo, el problema que se presenta es justamente la falta de importancia de esta dimensión en relación a lo que es formación de profesores universitarios. En diálogo con lo anterior, el profesor Gustavo A concluye:

La reflexión pedagógica de los profesores universitarios, en general, no es visible, excepto entre aquellos cuyas universidades poseen Facultades de Educación o unidades académicas afines. No es habitual que en áreas distintas a lo educativo – ingeniería, matemáticas, derecho, entre muchas áreas- la educación como saber se haga visible y mucho menos la pedagogía. Estos ámbitos suelen quedar reservados para la capacitación profesoral, ante asuntos tan descuidados como las urgencias de un escalafón, los requerimientos de registro calificado o los de acreditación. Esta circunstancia acusa desolación epistémica cuando se trata de la formación a profesionales no licenciados, a cargo de las universidades, para que puedan ascender en el escalafón propio del MEN, para la educación pre, básica y media, y que suele hacerse a través de un curso a manera de cachucha pedagógica, ya que es una formación extemporánea temporo-espacialmente a la formación disciplinar y muy centrada en el carácter instrumental de la educación y la pedagogía.

Para el caso que interesa de acuerdo al fundamento metodológico del estudio, se muestran en la figura 24 cuatro resistencias que se presentan desde el oficio de profesor universitario, para la utilización de las parábolas como recurso de reflexión pedagógico:

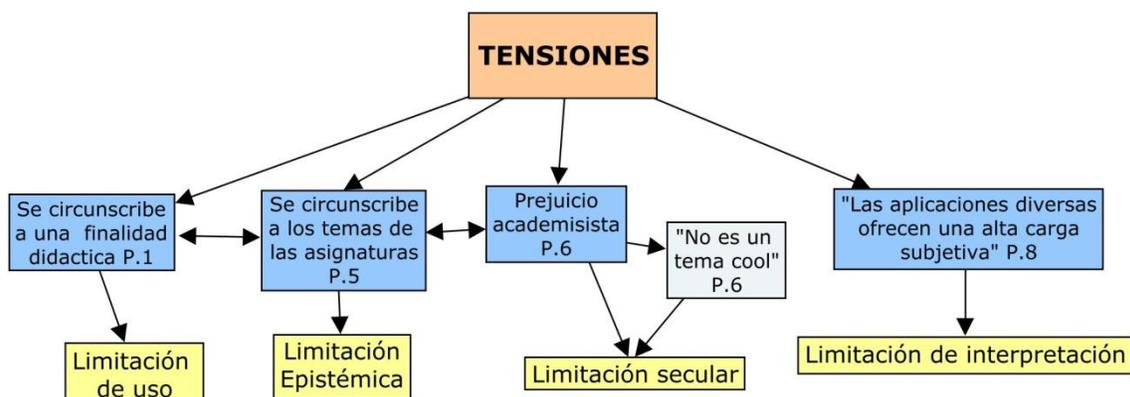


Figura 24. Categoría tensiones. Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se encuentran las limitaciones de uso que hacen referencia a una aplicabilidad de la parábola como instrumento mediador de la enseñanza; esto significa circunscribirla al plano metodológico desde el que se analiza el cómo se lleva a cabo la enseñanza. Desde aquí la parábola adquiere un importante rol pedagógico pero con una capacidad de reflexión superficial, ya que solamente se movería en el plano de la introducción de contenidos y de ejemplificación de conceptos. Pero valdría la pena preguntarse, si es posible trascender este nivel básico de reflexión para aprovechar las propiedades narrativas que ofrece al generar saber pedagógico elaborado.

La limitación epistémica resiste una utilización de la parábola independiente de las asignaturas, lo que trata de insinuar que vendría bien a la universidad su valoración en carreras profesionales tipificadas dentro de las humanidades. Enfrentar esta limitación supone realizar trabajos tendientes a la flexibilización curricular, en donde la reflexión y la formación en ella sea considerado un aspecto transversal para los programas. Esto por cuanto ya se ha visto que los profesores pertenecientes a ciencias exactas también pueden ser beneficiados por medio de la reflexión pedagógica.

En tercer lugar la limitación secular evoca el prejuicio racional/académico que se opone a las formas de espiritualidad, en donde el contexto universitario se convierte en campo de batalla entre diversidad y secularidad. Es posible que sea mal visto en la academia de hoy, que una persona declare abiertamente su afiliación religiosa y que cada vez cobre mayor relevancia el declararse detractor del sistema religioso. Superar esta limitación implica trabajar en la espiritualización de la educación y en rescatar los valores éticos que consolidan una pedagogía sensible.

Por último, la limitación de interpretación supone una focalización metodológica que trace un rumbo seguro hacia ejercicios de comprensión de las parábolas, que no se consuma en la subjetivización reflexiva, sino que consolide una construcción de conocimiento a partir de la generación de saber pedagógico concreto. Con este panorama problemático, adviértase en qué consiste la aplicación de las parábolas en educación desde el punto de vista de los actores de la enseñanza.

Comprensiones pedagógicas

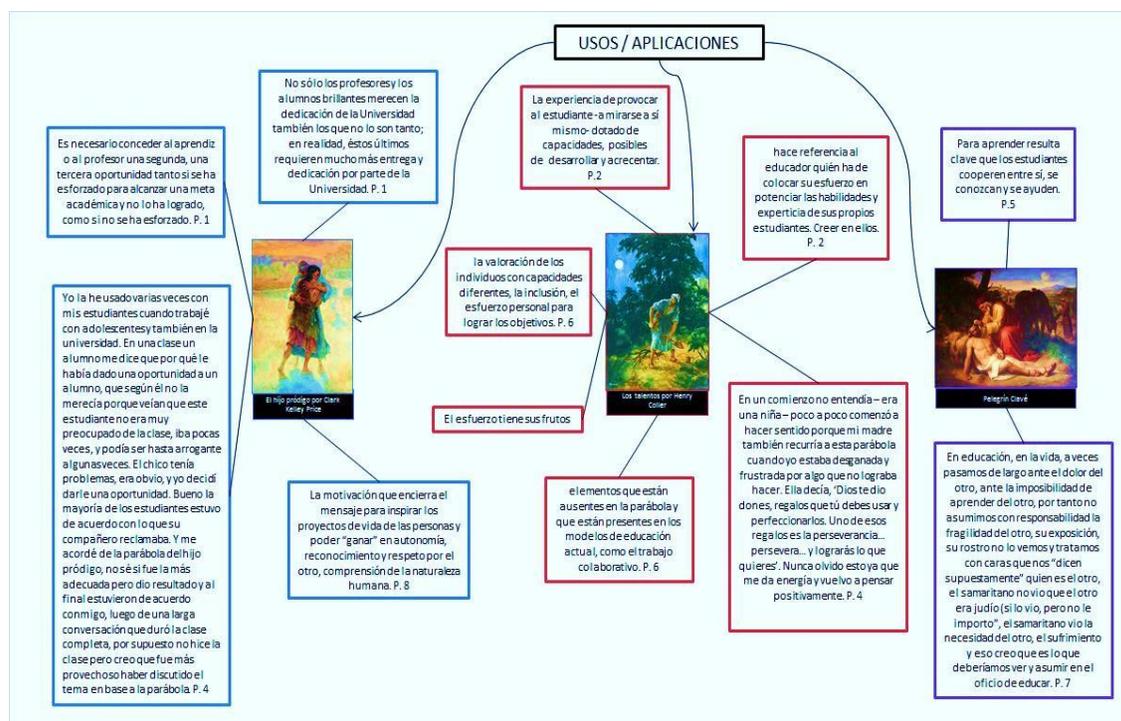


Figura 25. Categoría usos. Fuente: Elaboración propia.

La figura 25 presenta los hallazgos interpretativos alrededor de tres parábolas planteadas deliberadamente a los profesores universitarios para una aplicación en educación. Como parte de un ejercicio práctico, los nueve profesores que diligenciaron el cuestionario vía correo electrónico fueron invitados a hacer lectura de tres parábolas: El hijo pródigo, los talentos y el buen samaritano. La elección de estos textos partió de la información de encuadre proporcionada al inicio del proceso por cada uno de ellos, la cual fue expuesta al inicio de este capítulo.

Como se muestra, es un contenido rico en reflexión pedagógica el que se levante sobre la base argumentativa de la literalidad de las parábolas. Lo que llama más la atención y comprueba la efectividad de los usos dados, es que las interpretaciones

cambian no solamente en la cantidad de profesores participantes, sino en la cantidad de parábolas abordadas. Es decir, que cada relato parabólico posibilita un contenido interpretativo específico y diferenciable que puede entrar en diálogo con los demás pero no desde un principio de adición de contenido sino de complementariedad.

Como puede leerse, cada parábola ofrece bajo un criterio central de interpretaciones diversas, significados familiarizados entre sí que son mediados no solo por la deducción y la inferencia, sino también por la experiencia misma en la enseñanza. Así por ejemplo en la parábola del hijo pródigo, los profesores hablan del sentido de la oportunidad pedagógica y ejemplifican este hecho a partir de sus propias vivencias, también hablan de motivación y proyecto de vida, autonomía y comprensión de la condición humana. En el caso de los talentos, las aplicaciones en educación pasan por el trabajo colaborativo, inclusión educativa, el autoconocimiento y la autorrealización y la esperanza pedagógica en los mismos términos en que es trabajada por Max Van Manen (2003).

Referencias a Jesús maestro

Para Fricke (2005) es una impertinencia separar de la interpretación del discurso parabólico al maestro:

Divorciar la enseñanza ética de Jesús de su vida religiosa es como deambular por un jardín arrancando flores éticas para tejer una guirnalda para adornar nuestra propia filosofía de la vida. La naturaleza de las flores cortadas es marchitarse; las enseñanzas de Jesús, separadas de la religión de la que proceden, se convierten en sólo consejos admirables pero sin relación a la vida real. Que se diga de una vez

por todas, la enseñanza ética de Jesús no se puede divorciar de sus conceptos teológicos. La vida ética relacionada con el reino de Dios es insostenible sin las prácticas y conceptos religiosos (Fricke, 2005).

En este apartado, se pretende dar razón a esta concepción por cuanto aun solicitando intencionadamente a los profesores en la aplicación de las dos técnicas de investigación, que realizaran una lectura pedagógica alejada de la imagen religiosa de Jesús; fue muy difícil lograrlo como se ve en la figura 26:

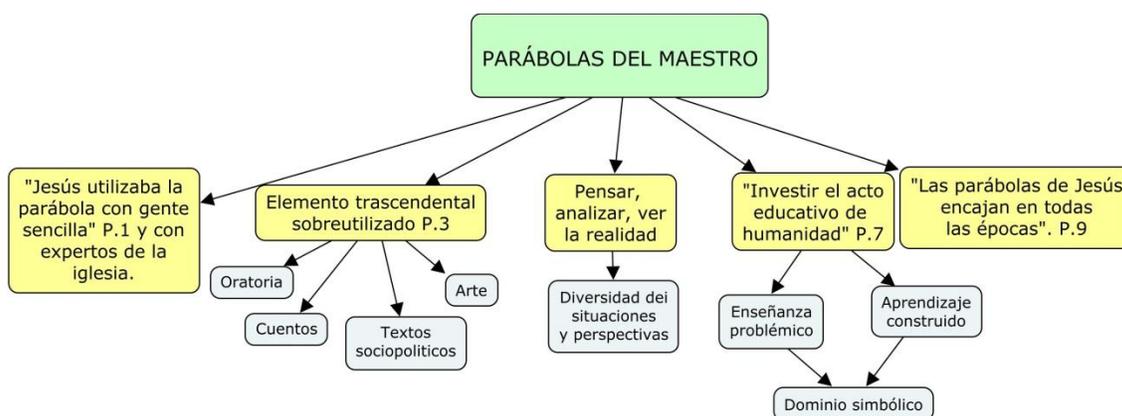


Figura 26. Categoría Jesus maestro. Fuente: Elaboración propia.

Entre los aspectos más importantes planteados por los informantes en relación a la autoría de Jesús, es que la parábola como mecanismo de enseñanza exitoso (Bravo. 2002) permea el entendimiento en distintos niveles de organización social, como ya se ha visto, la parábola puede obtener un significado en cada ocasión y para cada persona; para un niño el nivel de interpretación podrá ubicarse en un pliegue más distante al de un doctor en texto bíblico o en historia religiosa.

Por otro lado, hay un reconocimiento de estas narrativas a lo largo del curso histórico desde el siglo primero, con manifestaciones múltiples en las artes, la filosofía, la

retórica, las representaciones culturales y los discursos socio-políticos; lo que quiere decir que se trata de textos altamente estimados por el pensamiento humano que han trascendido la esfera de su enseñanza cristológica. Por lo mencionado y ya visto hasta aquí, las parábolas generan procesos de pensamiento, de análisis y de interpretación de la realidad; son una oportunidad para humanizar la educación desde el planteamiento de una enseñanza basada en problemas. Con la parábola es claro ahora que se construye conocimiento y se genera aprendizaje a partir de dominios simbólicos con los que el profesor latinoamericano se encuentra muy relacionado.

En resumen, las parábolas de Jesús “han encajado en todas las épocas” y esta no tendría por qué ser la excepción. Se está haciendo referencia a que es una valiosa aportación que ha llegado hasta el presente principalmente por tradición religiosa, pero no quiere decir esto, que deba ser desdeñada, sino abordada críticamente para extraer de ella un arsenal completo de saberes e invitaciones con repercusión en la vida cotidiana y en el contexto educativo-universitario que es el lugar desde donde se realiza esta aproximación. Justo ahí, de la figura de Jesús y en su enseñanza salvífica, se desprende el uso más común que reciben las parábolas hoy en día: el de la implementación axiológica.

El valor ético del discurso parabólico

También en este sentido algunos eruditos judíos han podido reconocer el valor de las parábolas del maestro. Considérese por ejemplo a Joseph Klausner (2005) cuando refiere:

Jesús es, para la nación hebrea, un gran maestro de la moralidad y un artista en su uso de la parábola... En su código ético hay una sublimidad, una distinción y

originalidad de forma inigualadas en ningún otro código ético hebreo... Si viniera alguna vez el día en que este código ético fuera desnudado de su ropaje de milagro y misticismo, el Libro de la Ética de Jesús sería uno de los tesoros más selectos de la literatura de Israel para siempre. (pág. 414)

Aunque no se ha realizado un esfuerzo profundo por ampliar aún más el discurso ético y de tipo axiológico que se desprende de las parábolas y el mensaje de Jesús en general, es imposible ocultar que las interpretaciones que existen al respecto se mueven en gran medida en este sentido. Los profesores se refirieron a esto de la siguiente manera:

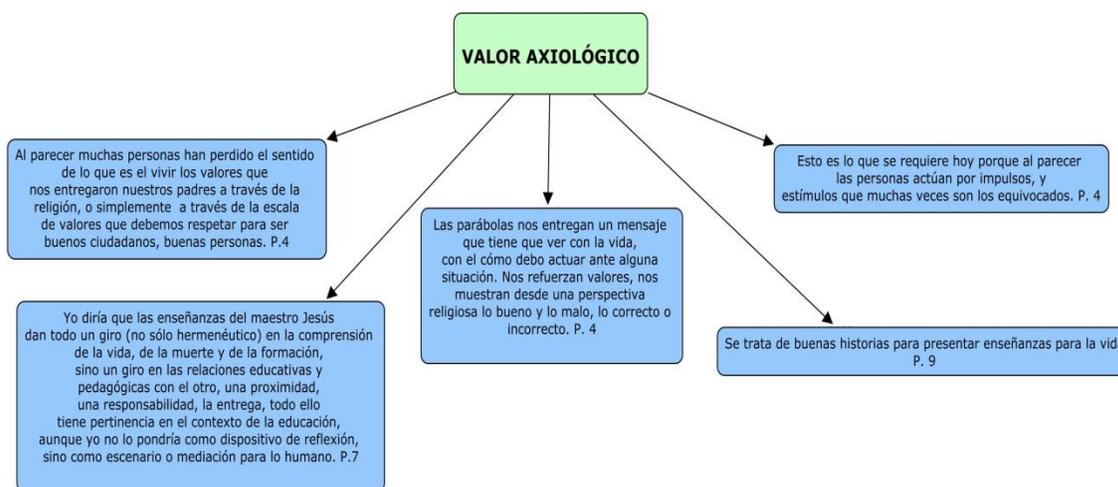


Figura 27. Categoría axiología de las parábolas. Fuente: Elaboración propia.

Nótese cómo una lectura pedagógica de este tipo de textos se mueve en una dirección ética de compromiso hacia el otro, de reconocimiento y dignificación de la persona-profesor. En sus posturas, los informantes dejan ver una crítica a la secularización extrema del sistema educativo y su consecuente desespiritualización de la vida en general. La vida, es el eje temático fundante en esta parte de la discusión, la vida como el valor máspreciado del hombre, como una posibilidad de encuentro entre religión

y ciencia. La vida como horizonte de convergencia entre la enseñanza, la pedagogía, la formación y la reflexión, donde la humanidad debe orientarse a un rumbo más que moral: éticamente ajustado a las necesidades existenciales.

Por último, se presenta la organización de todos los aspectos anteriores que confluyen en la categoría de saber pedagógico. En la figura 28 se muestran los principales hallazgos en esta materia como una consecuencia natural de las emergencias que tuvieron lugar a partir del abordaje de la universidad como sistema permeado por la reflexión pedagógica, y esta a su vez como un tipo de pensamiento entre teoría y práctica en la educación. Ya se han tratado las huellas emotivas tanto como las tensiones que generó en los profesores la participación en este estudio; así mismo, se trataron las aplicaciones de las parábolas de Jesús como dispositivo para la reflexión en el marco de la formación y sus posibles interpretaciones axiológicas e históricas. Ahora es momento de hacer cierre de este apartado puntualizando más de cerca en los conocimientos contruidos formal e informalmente por los profesores, desde los que se hace posible inspirar procesos de formación para profesores en la universidad de hoy a partir del uso del discurso parabólico.

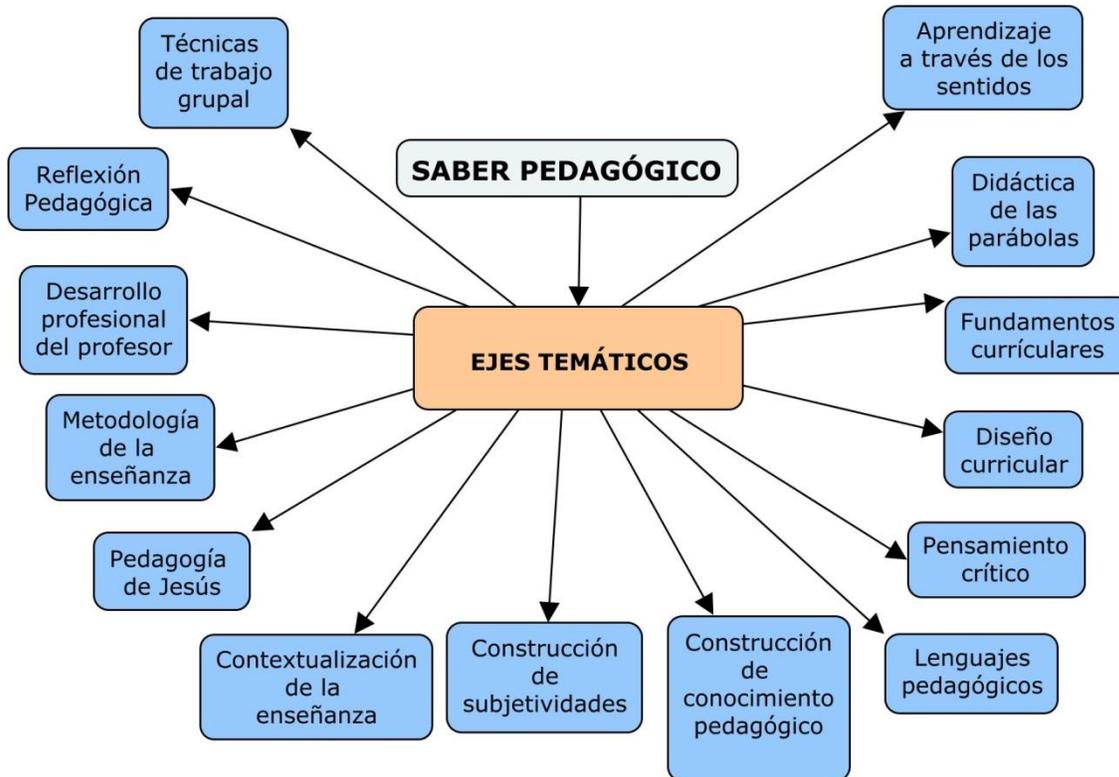


Figura 28. Categoría saber pedagógico. Fuente: Elaboración propia.

Los catorce (14) ejes temáticos aquí presentados, parten de las contribuciones realizadas por los profesores a través de las respuestas del cuestionario de investigación en forma de saber pedagógico.

Creaciones: hacia una construcción de conocimiento pedagógico

Basándose en el trabajo de Zambrano (2005) titulado Didáctica, pedagogía y saber; Gonzales y Ospina (2013) sostienen la tesis que el saber pedagógico hace referencia a la pregunta por el sujeto. Ellos dicen:

El saber pedagógico se concibe como una construcción, un conocimiento frente al hecho educativo que no sólo tiene en cuenta el aspecto práctico, sino su fundamentación teórica. Este saber orienta una forma de ser del docente al interior

de la sociedad y genera una impronta específica en cuanto a la configuración de libertad de pensamiento de los sujetos y sus relaciones con lo social. En este sentido, el saber pedagógico, lo constituye un conjunto de elementos teórico – prácticos que en un ejercicio reflexivo, configuran un tipo de saber a partir de las prácticas de enseñanza, en las cuales confluye el saber y la interacción social, con miras a la elaboración de un proyecto social. (Gonzales & Ospina, 2013).

Esta definición, acerca lo suficiente al lector a las consideraciones realizadas durante todo este trabajo investigativo alusivas a la reflexión pedagógica. Puesto que se podría decir que para que tenga lugar la generación de conocimiento pedagógico, uno de los requisitos previos es el de la reflexión. Para ampliar aún más la información temática organizada en el gráfico anterior, se presenta la tabla 20 que muestra la relación entre cada uno de los ejes mencionados con los comentarios precisos de los profesores universitarios.

Tabla 20. Ejes temáticos y saberes pedagógicos en la investigación

PROFESOR(A)	EJE TEMÁTICO	SABER PEDAGÓGICO
1	Desarrollo profesional del profesor	Educar es creer que el crecimiento intelectual y personal resulta posible y poner los medios para lograrlo.
2	Desarrollo profesional del profesor	El educador puede incorporar una estrategia didáctica pertinente de llevar a cabo en el aula con las parábolas. Esto requiere de saber qué es; cómo se trabaja y para qué sirve. Adquirir experticia sobre tal método.
2	Metodología de la enseñanza	Pérez-Cotapos E., en su texto “Palabra de Dios en la tarea Misionera de la Iglesia” julio 2005 en www.iglesia.cl afirma que “La parábola es un discurso estructuralmente dialógico, que supone en el narrador la capacidad y la voluntad de ponerse en el punto de vista del interlocutor, sin lo cual no podría encontrar un terreno común que le permita al otro descubrir una nueva dimensión de su existencia, conforme a la óptica del narrador”. Por tanto, el método implica para el docente, el manejo de ciertos conocimientos y experticia desde dónde se ubican sus estudiantes, para provocar que el otro “descubra”.
3	Contextualización de la enseñanza	La parábola es una puesta en valor de conceptos abstractos mediante situaciones prácticas.

3(a)	Construcción de conocimiento pedagógico	El docente inicialmente piensa que conocimiento puede transmitir pero ve tras la lectura de las parábolas por los alumnos, cómo aparecen otros conocimientos no contemplados.
3(b)	Diseño curricular	Se deben integrar los valores surgidos en la práctica y estructurar las parábolas en función del currículo oficial.
4	Fundamentos curriculares	Si trabajo con los objetivos transversales, que tienen que ver con los valores y la actitud frente a la vida, las parábolas de Jesús serían la lectura perfecta.
4	Didáctica de las parábolas	Debo adecuar las parábolas al grupo con el cual estoy trabajando, si son adolescentes, niños, si el curso es mixto o no
4	Reflexión pedagógica	Una parábola es filosofía pura, y filosofía implica ‘pensar’ y eso es ‘reflexionar’
6	Técnicas de trabajo grupal	Valorar la discusión por sobre el debate me parece una muy buena forma de alimentar la relación dialógica de la enseñanza. Es una instancia que invita a pensar y reflexionar en conjunto y ofrecer distintos puntos de vista que permitirían enriquecer el nuestro.
7	Pedagogía de Jesús	la “lógica” racional de la academia y la supuesta autonomía – capacidad (racional) del profesor universitario que no necesidad a Dios, ni siquiera desde el punto de vista histórico o pedagógico-, hace que se mire la vida y obra del maestro Jesús con interés desde sus aportaciones.
7	Construcción de subjetividades	Poner en escena narrativa a los actores sociales es fundamental para contribuir con sus procesos de formación humana.
8	Lenguajes pedagógicos	Las parábolas corresponden a una de las formas de lenguaje de lo que podríamos denominar como modelo pedagógico “la escuela de Jesús”, de carácter doctrinario, mesiánico y liberador
8	Pensamiento crítico	Un uso de la parábola como herramienta del entendimiento para, por un proceso de conocimiento analógico, reconocer e interpretar el mundo desde las disciplinas que son enseñadas.
8	Pedagogía de Jesús	Un uso formador de la parábola, para promover desde lo reflexivo, el proyecto de vida de las personas, siendo Jesús un personaje que se reconoce como maestro ya que es inspirador paradigmático de la vida.
9	Aprendizaje a través de los sentidos	La utilización de la parábola es conveniente puesto que el cerebro piensa en imágenes, en colores. Recrear una historia, permite una mayor memorización, un impacto a los sentidos desde un contexto, realizar comparaciones, asociaciones, establecer enseñanzas.

En la columna titulada “saber pedagógico” se han dispuesto todos aquellos comentarios textuales que describen apropiación de conocimiento y proposiciones pedagógicas con base exclusiva en el ejercicio interpretativo de las parábolas. En ellos es

posible distinguir cómo la experiencia formativa podría entrar a jugar un papel desde diferentes frentes, bien desde la formación inicial, postgradual y desde la experiencia en la enseñanza. Este es un punto, que la obra no toca porque no le pertenece. Habría que realizar una investigación tendiente a analizar la construcción de saber pedagógico en cualquiera de los tres aspectos antes mencionados.

Lo expresado aquí, es apoyado por autores como Villalobos y Melo (2008) de la siguiente forma:

Cuando se habla de formación pedagógica del docente universitario se debe pensar, tanto en la formación pedagógica inicial, como en la formación continua del docente, de tal forma, que este docente tenga posibilidad de desarrollo profesional en su quehacer docente. Para lo cual, las instituciones de educación superior deberían formular programas curriculares que permitan cambiar su concepción y práctica pedagógica, e incorporar elementos que optimicen su quehacer docente. (Villalobos & Melo, 2008, pág. 9).

Este es pues un panorama sumamente promisorio, pues significa la época de cosecha de un proceso de varios años en el que progresivamente se ha realizado una aproximación al fenómeno de la formación de profesores universitarios a partir del recurso pedagógico de las parábolas y su lectura en educación. Aquí quedan consagradas aportaciones válidas y confiables desde la perspectiva crítica de profesores activos, que consolidan un saber reflexivo con posibilidades didácticas, teológicas, pedagógicas, axiológicas, éticas, psicológicas y filosóficas que intenta mejorar la formación en lo que podría denominarse un acto parabolizador de la educación.

Para resumir los hallazgos obtenidos desde el análisis de la información estructurado a partir del cuestionario vía correo electrónico, se muestra en la figura ¿? las interrelaciones tratadas con detenimiento en este informe entre las categorías abordadas, las categorías emergentes y desde luego las preguntas contestadas de manera crítica por los profesores participantes.

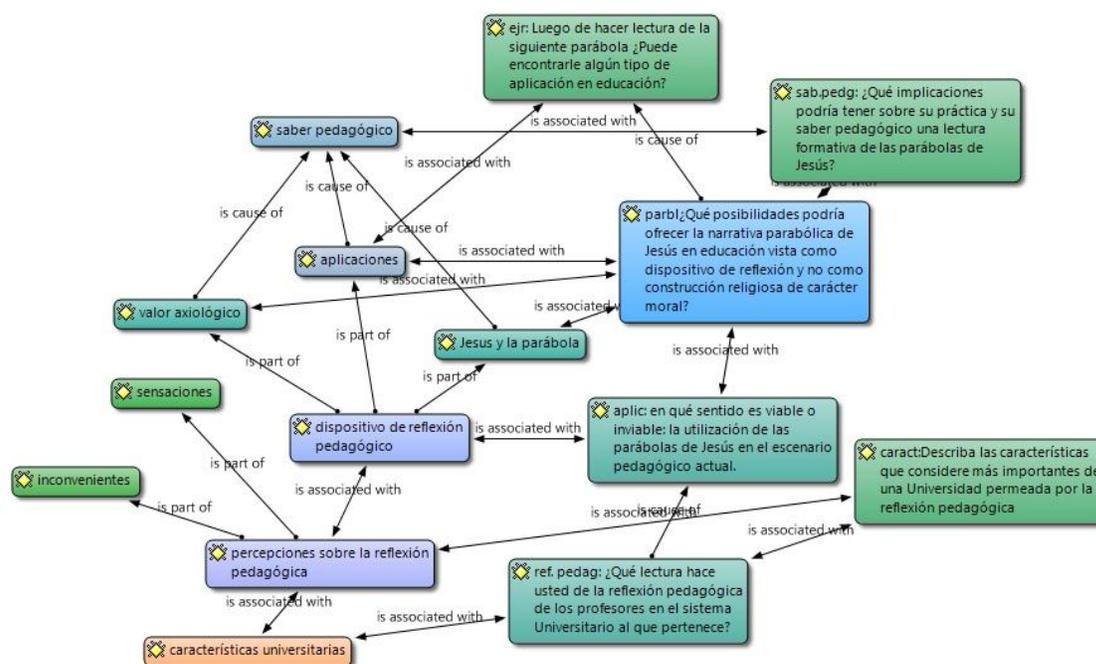


Figura 29. Red semántica de hallazgos. Fuente: Elaboración propia.

Se ha indicado que las parábolas desde una perspectiva pedagógica facilitan los procesos reflexivos de los profesores universitarios y refieren al complejo de relaciones existenciales que les constituyen. En primera instancia la relación con la educación y también la que tiene que ver con la relación consigo mismos y con otros actores de la educación, porque ciertamente “la educación es una actividad completamente humana”. Incluye también la relación con el mundo desde la experiencia, con las realidades

sociales, con la espiritualidad, la ética y los valores. No podría ser de otra manera , ya que las parábolas advienen hasta nuestros días a partir de diálogos profundos con matices culturales, políticos, económicos entre el maestro y la gente común, entre el maestro y los pobres, entre el maestro y los doctores de la ley; entre el maestro y los líderes políticos. En síntesis, entre el maestro y muchas formas de hombre.

¿En qué consiste ese tipo de relaciones y todas las situaciones problemáticas que allí tienen lugar? La respuesta la pueden inspirar las parábolas. Esta es la razón, por la que se refieren al hombre mismo y a lo mejor que puede haber en él. Por esto no solamente son historietas axiológicas, son mucho más que esto, son narrativas capaces de hablar sobre el papel de la educación y la universidad en los procesos de formación del ser humano en planos individuales, colectivos y sociales de transformación.

Por ello no parecerá extraño que el discurso parabólico del maestro haya tenido no un auditorio, sino muchos (Bonilla. s/f), escenarios que configuran un marco amplio de aplicabilidad en el mundo de la vida. A veces la parábola estaba dirigida hacia alguien, otras veces a grupos diversos de personas, otras tenían cometidos formativos para los apóstoles y discípulos mientras otras fueron dirigidas al mundo en general; he aquí el espectro de influencia amplio de estos textos, que en forma sencilla siguen estando dirigidos a la humanidad.

Conclusiones

A continuación, se redactan las conclusiones más destacables de esta obra de conocimiento, las cuales se infieren a partir de los resultados. El sentido que se manejó fue el de comprender la experiencia vivida de los profesores al hacer lectura formativa de las parábolas. Con ello, se resaltaron una serie de caminos interpretativos que contribuyeron en la generación de saber pedagógico, desde reflexiones situadas y concretas, y en el escenario de la formación de profesores. Para ello, se partió de los textos que configuran el discurso parabólico de Jesús y su ámbito narrativo, que se abordó desde la generación de narrativas y análisis del discurso, con un sentido histórico, y formativo, más allá de la fe, los dogmas y las creencias. El fundamento metodológico del estudio ha sido empírico y validado por expertos idóneos como Mauricio Bauchot en México.

Los hallazgos antes presentados y las reflexiones realizadas a partir de la información recabada, hacen posible concluir lo siguiente. Para facilitar la agilidad y la comprensión en su presentación se ha decidido ubicar estas ideas en orden de las preguntas y objetivos que se redactaron al inicio del trabajo. Esto con el fin de ir proporcionando información clave según los saberes que se reportan, en coherencia con los objetivos y así finalizar con las propuestas y/o recomendaciones.

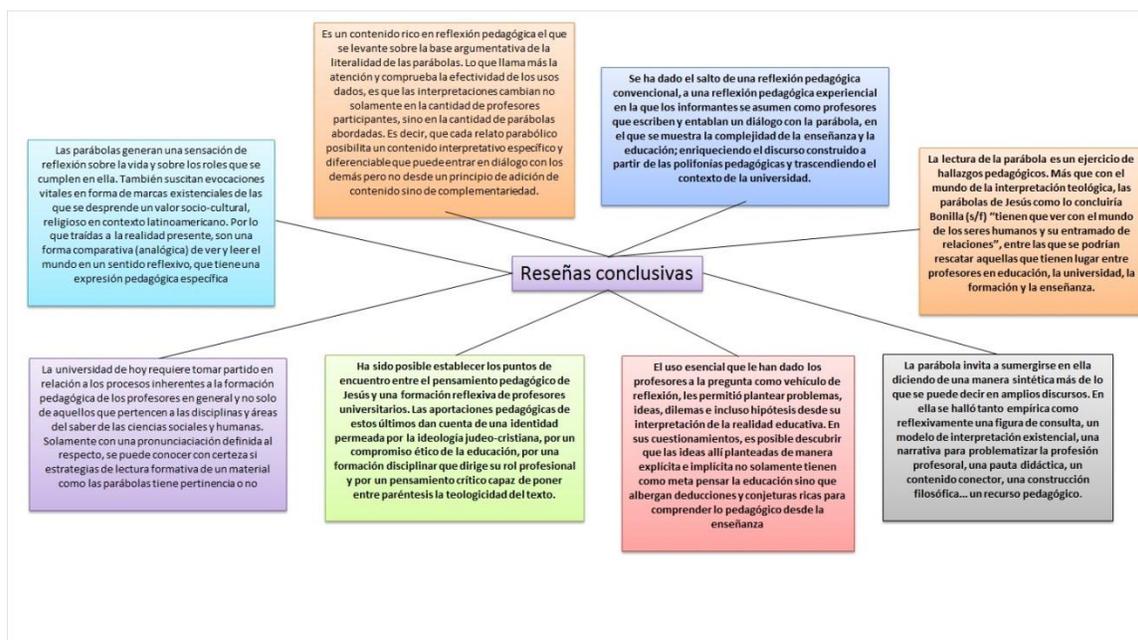


Figura 30. Conclusiones. Fuente: Elaboración propia.

Revisión en torno al enunciado del problema. Objetivo general

Se procede a expresar conclusiones asociadas al enunciado del problema.

¿Cuáles son los aspectos esenciales de la reflexión pedagógica, a partir del uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo de profesores de nivel institucional superior en contextos regionales e internacionales?

Cada uno de los profesores encuestados así como los que participaron en la generación de narrativas coincidió en destacar las bondades de realizar una lectura formativa de las parábolas. La reflexión pedagógica se muestra como un tema de mucha vigencia en el ámbito de la educación. Los profesores se muestran abiertos a la implementación de propuestas novedosas para potenciar sus recursos reflexivos y algunos

de sus comentarios favorecedores para usar las parábolas en tal proceso han sido expuestos antes en este mismo capítulo.

Véanse algunos aspectos relativos al objetivo general:

¿Es posible hablar de generación de saber pedagógico, desde la lectura formativa de las parábolas de Jesús?

Ya se ha explicado que técnicas como la generación de narrativas pedagógicas y el cuestionario abierto han permitido encontrar reflexiones relevantes en este sentido. No obstante, es necesario abordar estos rumbos metodológicos desde la relacionalidad, o sea, desde la necesidad de establecer conexiones para encontrar modos de interpretación históricamente válidos en la actualidad. En este sentido, los aportes hermenéuticos –sin jugar un papel determinante- han aportado en la transmisibilidad del conocimiento en el contexto formativo. Sin embargo, las parábolas poseen una fuerza interpretativa y de significación mayor con un arraigo definitivo en la tradición cristiana, desde la identificación personal de los profesores con las imágenes planteadas en cada una de las historias. Es decir, bien sea, desde la aceptación del texto o a partir del rechazo.

Por lo tanto, dichos procesos de comprensión van desde ejercicios de interpretación elementales, hasta procesos críticos, sobre los cuales puede surgir el debate, el diálogo, la controversia, la polémica, la discusión, la aplicación del conocimiento y la conexión de los contenidos con la propia experiencia de manera encarnada. Desde aquí, se hace útil la acción formativa de la parábola, por cuanto integra aspectos introspectivos y de tipo personal, con los contenidos prácticos de la pedagogía.

Este aspecto metodológico debidamente actualizado, contribuye al fortalecimiento de la dimensión reflexiva que se muestra de interés en los profesionales de la enseñanza universitaria, en el trabajo de aula y en la capacidad de producir saber pedagógico. Por ejemplo, con los procesos de redacción individual y colectiva, y los procesos de autocrítica en contexto educativo, profundizando en consideraciones arraigadas que terminan cuando se da lugar a la interpelación y la pregunta; esto es el horizonte de una formación crítica y de un desempeño reflexivo en la enseñanza (Schon. 1996).

¿Ha sido la construcción de conocimiento un proceso permeado por la contribución del discurso parabólico?

En parábolas como la del hijo pródigo y el buen samaritano ya es claro que sí. Uno de los aspectos que más ejemplifica este hecho es la cantidad de obras de arte especialmente en pintura que recrean estos pasajes bíblicos y los acontecimientos que están ligados a ellos de alguna forma. Esto permite inferir que en realidad muchas mentes se han preocupado por ofrecer una interpretación de dicho material, en investigaciones como las realizadas por los autores de la pedagogía de la liberación en latinoamérica, esto es comprobable.

A demás, aquí en el texto, se presentaron tres casos destacables, los relacionados con 1) el efecto mateo, 2) la redacción de la parábola del buen samaritano en clave pedagógica y también 3) la historia de reflexión vital alrededor de la pintura de Rembrandt titulada: el retorno del hijo pródigo (ver capítulo 4). Las parábolas han inspirado discursos filosóficos como los de Lévinas y Melich, también la arquitectura de

catedrales en la edad media y aún en el cine en donde se muestra la fuerza que tiene todavía el arte cristiano en diferentes ámbitos sociales.

De otro modo, se ha visto en los resultados obtenidos tras el rastreo de antecedentes investigativos, que en países latinoamericanos-principalmente- se han desarrollado iniciativas académicas e investigativas con base en las parábolas. Se han generado proyectos institucionales completos en instituciones de educación media y superior, así como currículos con base en contenidos pastorales, sin un direccionamiento claramente esbozado hacia prácticas pedagógicamente formativas de profesores. Sin embargo, su uso en la educación ha ido permeando paulatinamente la educación actual sobre todo desde el referente ético-axiológico impulsado principalmente desde la asignatura de religión.

De modo que las aplicaciones históricamente hablando son tantas y tan extensas que valdría la pena realizar un trabajo de los campos del conocimiento en el que ha intervenido este tipo de narrativas.

¿Pueden las parábolas convertirse en recursos pedagógicos válidos para la formación de profesores aplicables en la universidad Colombiana y en otros países?

Toda la información hallada parece afirmar la respuesta en positivo, puesto que los profesores han realizado sus propias aportaciones apuntando a expresiones que admiten una utilización de las parábolas en la universidad y más específicamente en la aplicación de estas en curso de su propia formación. Considérese el pensamiento de Spangler y Tverberg (2010) al respecto:

Este concepto del proceso de aprendizaje tiene mucho sentido. Imagínese que usted entrega una hoja de instrucciones a una niña de cinco años que quiere aprender a montar en bicicleta. Sería mucho mejor empezar mostrándole cómo hacerlo y luego ponerle ruedas de entrenamiento a su bicicleta. Entonces una vez que ya esté lista para montar sin las ruedas de entrenamiento, necesitará a alguien que corra a su lado cuando empiece a hacer sus primeros intentos emocionantes. De eso se trataba en definitiva la relación maestro-discípulo. Desde los tiempos antiguos, Dios le había dicho a su pueblo: “sean santos, porque yo soy santo”. ¿Qué mejor manera de enseñar a los seres humanos a ser como él que caminar por la tierra como un maestro? (Spangler & Tverberg, 2010)

De otro modo, no solo deben ser contempladas como historias para la formación pedagógica de un profesor en la universidad. Como ya se insinuó en las razones que motivaron este estudio, sería muy propio aprovechar la capacidad de redacción de los profesores y los medios de comunicación, para que este tipo de prácticas tengan una cobertura en entornos académicos y no académicos. Principalmente en sectores de la sociedad donde el pensamiento crítico puede manifestarse favorablemente como es el caso de la escuela, el colegio, la familia, los movimientos artísticos y cívicos, entre otros. Puesto que, su alcance abarca los niveles primarios del desarrollo humano hasta los más avanzados en términos disciplinares. Por ahora, basta con decir, que el paso a seguir es consolidar una propuesta oficial que capte el interés de instituciones universitarias formadoras de profesores a nivel local y general.

¿Es posible organizar este recurso para mejorar las prácticas pedagógicas en ámbitos formativos?

La información sistematizada, las interpretaciones de los profesores, la estructura del marco teórico, las técnicas aplicadas y la discusión generada, apoyan esta idea. Es posible llevar a cabo este proceso siguiendo el modelo aquí planteado, el de la reflexión individual tanto como colectiva, el contacto con la propia experiencia –vivencia- y su presentación simbólica/significativa. Por esta razón es que la continuidad de este proyecto depende del planteamiento de una propuesta concreta, que conecte de manera perfecta con los procesos desarrollados por instituciones universitarias acreditadas en formación del profesorado.

Preguntas de investigación. Objetivos específicos

A continuación se pasa a considerar las conclusiones relacionados con las cuestiones planteadas en los objetivos específicos.

Objetivo 1. ¿Cuál es la descripción de las experiencias vividas de los profesores a partir de la narrativa parabólica contenida en los evangelios sinópticos como recurso pedagógico?

Se trata de una descripción en clave fenomenológica, tras el estudio y en sintonía con otros autores. Esto ha quedado propuesto en este mismo capítulo, cuando se trató la experiencia de generación de narrativas con los profesores de la Uniminuto, a partir de los cuatro existenciales: temporalidad, corporeidad, espacialidad y relacionalidad- En ello se advirtió que sí es posible hacer una lectura pedagógica de las parábolas en la que no solo se compromete la visión del profesor en relación a la educación, sino también su

perspectiva sobre sí mismo. En aquella parte ha quedado constancia de la simbólica utilizada por los profesores, sus valores y métodos en relación con su reflexión formativa desde la enseñanza, lo cual debe ser ampliado en posteriores investigaciones de manera que se pueda preparar un curso universitario en modalidad presencial o a distancia en este sentido.

Hay que considerar que la sistematización de este estudio involucra la estructura a futuro de la conformación de un curso de formación para profesores basado en las parábolas; en ello se encontrarán implicados tanto las acciones tendientes a utilizar una hermenéutica pedagógica, así como la construcción de conocimiento y dispositivos pedagógicos a partir del discurso parabólico, que fue ejemplificado en este trabajo; ambos aspectos pueden conectar con otras formas narrativas que también se podrán trabajar en investigaciones posteriores.

Objetivo 2. ¿En qué consiste la Interpretación de las ideas tomadas en cuenta por los profesores al pensar la educación a partir de las parábolas de Jesús?

Como se advirtió antes, el proceso interpretativo analógico de los profesores centrados en pensar la educación, a raíz de un material reflexivo disponible como las parábolas, no puede escapar por completo a la importancia histórica de Jesús y a la tradición cristiana. Gracias a esto, ha sido posible notar el impacto que tienen respecto a una lectura del mundo, pero también como elemento analógico, introspectivo, axiológico y de contenido cultural específico señalado a partir del acercamiento a la historia del pueblo Judío.

Puede notarse cómo las parábolas hacen posible una lectura literal, isonómica y pedagógica con un amplio espectro de aplicaciones e inferencias que permiten deducir lo inadecuado que resulta asignarles un único significado. En este capítulo se muestra alrededor de la parábola de los talentos, la cantidad de interpretaciones elaboradas desde perspectivas diferentes unificadas en el tema central de la obra y en contexto educativo.

Si bien, la secularización de la educación basada en la construcción de conocimiento en la contemporaneidad, ha dejado de lado contenidos que de una u otra manera guardan relación con la espiritualidad; hay instituciones escolares/universitarias que apuestan por este tipo de investigaciones que admiten un diálogo entre ciencia-religión. En los antecedentes investigativos, puede consultarse, algunas de estas iniciativas con resultados definidos sobre la base de una inspiración en la parábola.

Entre las características más significativas que han tenido lugar desde los procesos interpretativos estudiados, se encuentran, la reflexión pedagógica como requisito para la universidad de hoy; la necesidad de formar a partir de la reflexión; la posible integración de la parábola bíblica en planes de formación profesional, las aplicaciones de las parábolas en el marco educativo universitario, las huellas vitales que dejan un acercamiento pedagógico a las parábolas; las tensiones emergidas entre posturas epistémicas al respecto y la emergencia de saberes pedagógicos.

No obstante, lo más importante, no es enunciar las categorías tratadas largamente en esta investigación, sino llevar a cabo relaciones entre el texto empleado y sus contenidos, para realizar reflexiones pedagógicamente enriquecedoras, que potencian la capacidad reflexiva-profesional de los profesores y les permita tomar decisiones,

emprender rumbos educativos y transformaciones prácticas en la esfera formacional a la que pertenecen.

Esto es lo que queda confirmado desde el capítulo cuatro del texto, cuando se expone que la historia de la interpretación de las parábolas ha tenido cambios substanciales sin abandonar el espacio para el debate; esto se entiende porque hay profesores que todavía tienden a alegorizar la parábola como en el siglo primero, otros se esfuerzan por contextualizarla como lo expondrían Dodd y Jeremías; otros extraen de ellas moralejas y conceptos morales siguiendo la postura de Julicher e incluso otros se aventuran a leerlas como textos estéticos atemporales. Esto más allá de la perspectiva con la que el lector lo vea, describe una riqueza hermenéutica y una polifonía de interpretaciones muy útil en educación.

Objetivo 3. ¿Cómo se puede develar las reflexiones y experiencias que surgen a partir de la lectura de las parábolas en relación a la formación de profesores?

Algunas de las aportaciones de la obra de conocimiento sobre las reflexiones y experiencias que entran en juego en una exposición personal frente a un texto parabólico, ha quedado precisamente expresado por las voces y redacciones de los profesores universitarios. Es de resaltar nuevamente que los informantes hicieron parte de un cuerpo de análisis diverso en el que entraron en diálogo lo local y lo internacional, lo público y lo privado, lo religioso y lo secular, lo masculino y lo femenino, las ciencias exactas y las ciencias sociales y humanas, y la experiencia como la inexperiencia en educación. Valdría la pena, realizar aproximaciones investigativas al mismo fenómeno con la

discriminación de cada uno de estos criterios, a fin de fortalecer los conocimientos obtenidos, con base en una perspectiva diferencial.

En el sentido impulsado por este trabajo, el énfasis recayó sobre el aprovechamiento de las reflexiones y de las propias experiencias de los profesores para generar saber práctico. Esto por cuanto se ha notado un alejamiento entre las prácticas pedagógicas formativas y la utilización de la pedagogía de Jesús –entendida desde la más concreta de sus consideraciones-.

Precisamente por tal distanciamiento es que se ha privilegiado una redacción profunda y rica en conceptos pedagógicos que es presentada aquí en forma de citas textuales para tratar de rescatar el valor pedagógico de los mencionados recursos. Las parábolas poseen la riqueza aprovechable en educación para evocar, simbolizar, metaforizar y atreverse a sugerir; pueden cumplir una función emocional de diálogos con el sí mismo y con los demás, pueden motivar en un momento determinado y alimentar una concepción de amor en la educación contemporánea al estilo de los maestros más grandes de la historia.

Entre los hallazgos obtenidos, también se encontró que el interés artístico, sociológico, antropológico, investigativo y filosófico que despiertan las parábolas es objeto de muchos prejuicios y múltiples resistencias en escenarios sobre todo académicos, lo que hace que se perciba un interés en ellas extra-escolar, perteneciente a la liturgia más que a la enseñanza formal. Lo que inspira a enfatizar todas las manifestaciones y aplicaciones ya probadas a esta altura del trabajo para integrarlas al plan de formación de profesores. Lo que la realidad universitaria en la región muestra, es

que hay necesidad de trabajar profundamente en una formación reflexiva y pedagógicamente crítica, y esto puede ser abordado al menos parcialmente con aportes de conocimiento que apuntan a un rescate de la pedagogía de Jesús.

En general, los profesores convienen en que las parábolas pueden ser un recurso pedagógico útil en su formación, sus reflexiones al respecto se mueven en las posibilidades comparativas de dichos textos y hacia la posibilidad de interpelar la educación como tal y en esto, interpelarse a ellos mismos. Estos resultados, apoyan la tesis de una parabolización de la educación que tiene como principal referencia las experiencias de los profesores a partir las parábolas mismas. Esto muestra una necesidad de trabajar la formación desde las experiencias concretas, desde el contenido vital propio que luego permite alcanzar dominio conceptual.

Las parábolas tienen a su favor el planteamiento de escenas que facilitan la auto-referenciación, sin embargo, en contra está el hecho de que impulsan la problematización en términos ideológicos, políticos, religiosos, epistemológicos y económicos; lo que puede reñir en algún momento con el tipo de educación multicultural tan importante en este tiempo. Para salvar tal situación, será necesario la planeación de una propuesta formativa que gire en torno a lo pedagógico y no en lo religioso, a fin de proceder a realizar una argumentación que fundamente sus beneficios ante un cuerpo profesoral complejo, diverso, académico y crítico.

Por último, la información aquí presentada y la disposición tanto de los resultados como de las reflexiones propuestas para una formación a partir del uso de las parábolas permite:

- Ser un punto de referencia para apoyar el proceso de formación inspirado en la reflexión pedagógica, convirtiéndose en un elemento de consulta que ofrece elementos y también estrategias prácticas para aplicar en encuentros académicos con profesores universitarios, en uso de las parábolas.
- Es también, una construcción útil para potenciar el pensamiento crítico y las habilidades relacionadas con la ética y la pedagogía de los profesores. Desde aquí se realizan acercamientos entre los prejuicios que separan academia y espiritualidad en sus macadas formas, en beneficio de una universidad humana, saludable y pertinente.
- Metodológicamente hablando, la investigación ayuda a recuperar el saber pedagógico de los profesores de una manera rica y amplia, puesto que identifica las relaciones entre teoría y práctica en la educación superior; y tiende un puente entre modos interpretativos de una forma válida de enseñanza como la parábola, en el escenario universitario de hoy.
- Este trabajo permite el rescate de la parábola como recurso pedagógico/creativo y un diálogo con los aportes del maestro Judío Jesús, al resolver procesos críticos de reflexión tanto individuales como colectivos.

Comentarios finales

Al avanzar por la argumentación aquí presentada, se ha descubierto que el camino recorrido ha sido accidentado y por momentos, agreste en términos de resolver la pregunta de investigación y los retos que fueron surgiendo.

El fenómeno estudiado a partir de una aproximación fenomenológica tiene muchas relaciones y aristas, que tomando forma de variables y categorías,

problematizaron los procesos históricos, los contenidos existenciales y las concepciones de tipo teórico e ideológico de personas distintas en muchos sentidos. Esta ha sido la razón por la cual, se han determinado formas de interpretación, de lectura pedagógica y de rasgos vitales que son propios de la experiencia humana de reflexionar en el marco investigacional de lo educativo. Claramente la metodología empleada no puede contestar todas las preguntas al respecto, los contenidos que se encuentran más allá de la experiencia vivida de los profesores, escapan a las posibilidades de comprensión de este trabajo.

Esto quiere decir que se requiere de más investigaciones en esta línea, a fin de complementar los propósitos generales de este discurso que ha tenido que reducirse en la medida que se avanzó en él. También las emergencias encontradas en la construcción del estudio, deben hacer parte de abordajes con una consideración científica que en este momento permanecen en la esfera del futuro.

Lo cierto es que gracias a la información recabada de profesionales sensibles de la educación y también de textos y autores teóricamente idóneos, nace un deseo aún mayor de continuar el camino andado hasta aquí, un camino emotivo y enriquecedor, lleno de alumbramientos tendientes a la mejoría de los procesos formativos de los profesores en perspectiva pedagógica, junto al fortalecimiento de una actitud reflexiva en escenarios de aula y más allá de ella: el mundo de la vida.

Sobre estudios futuros

Siendo fieles a lo planteado desde la metodología, los hallazgos y las conclusiones abren un abanico de posibilidades para continuar planeando y llevando a

cabo procesos de investigación desde diferentes perspectivas. Sería de mucha utilidad realizar investigaciones que contrasten el uso de las parábolas de Jesús con otras formas literarias, quizá la metáfora, o los mitos, a la luz de la generación de saber pedagógico; o incluso con las narraciones de otros grandes maestros para contrastar las propiedades que aquí se definen. Temas como el de la producción de parábolas en la universidad, la influencia de estos textos en asignaturas numéricas, el análisis hermenéutico-didáctico y su presencia en el discurso institucional universitario. Podrían abrir nuevas posibilidades y búsquedas a futuro.

Estos hallazgos apuntan a formas compartidas de leer e interpretar en educación dichos textos, los cuales pueden emplearse como base para un acercamiento crítico a la reflexión pedagógica en la universidad. Las conclusiones señalan en primer lugar la necesidad que posee el sistema educativo actual de generar saber pedagógico a partir de la consolidación de la reflexión pedagógica como práctica formativa. Seguidamente, se concluye que la utilización de las parábolas del maestro como dispositivo para la reflexión puede generar un conocimiento pertinente y necesario en los procesos de formación de profesores universitarios. Otra de las razones que podría originar una nueva investigación desde aquí, podría ser la pedagogía parabólica desde el punto de vista del currículo, a fin de desarrollar propuestas metodológicas sólidas y convincentes capaces de fortalecer planes de estudio en ciencias humanas y en programas universitarios de formación para maestros.

Lista de referencias

- Arnáiz, P. (2008). Sobre la atención a la diversidad. Atención a la diversidad. (Materiales para la formación) Unidad 1. Cieza. Murcia: Centro de profesores y recursos de Cieza.
- Crossan, J. (1994). Jesús. Vida de un campesino Judío. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Acosta, A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. & Ibarretxe, G. (2009). 10 Ideas Clave: El aprendizaje creativo. Barcelona: Graó.
- Alliaud, A. (2006): Experiencia narración y formación docente. *Revista Educación y Realidad* (Porto Alegre), vol. 31, n. 1.
- Álvarez, P; González, A. & López, A. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: Un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20. Recuperado en 16 de mayo de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200002&lng=es&tlng=es.
- Amo, R. (2007). El principio vital del ser humano en Irineo, Orígenes, Agustín, Tomás de Aquino y la antropología teológica española reciente. Roma: Pontificia Universidad Gregoriana.
- Arenas, M. & Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. *Revista de la Educación Superior* (2) No 150. Abril-Junio de 2009, pp 7-18.
- Arias, F. A. (2011). Emergencia del hombre en la formación de maestros y maestras en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 703 - 720.
- Arias, M. (1980) Venga tu reino. México: Casa Unida de Publicaciones S.A. (CUPSA).
- Avalos, B. (2006). El currículum a debate. Currículum y desarrollo profesional de los docentes. Documento presentado en el contexto de la II Reunión de la Comisión Inter gubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (PRE LAC). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Awad, M. (2002) Ser y hacer con otros. Universidad Pedagógica Nacional, Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Santa Marta, Colombia.
- Ayala, C.; (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26() 409-430. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>
- Barbero, J. (2003). La educación desde la comunicación. Bogotá: Norma.
- Barclay, W. (2006). Comentario al nuevo testamento. Barcelona: Clie.
- Ballén, M., Rodríguez, R., & Zuñiga, F. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, proceso, técnicas. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Blanchard, Y. et al., (1995). Evangelio y Reino de Dios. Navarra: Verbo Divino.

- Beard, R. (1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria: Oikos-* tau Birmingham, c. (2004). *Phronesis: A model for pedagogical reflection. Journal of Teacher Education*, 55 (4), 313-324.
- Boff, L. (1985). *Jesucristo el libertador*. Santander, España: Sal Terrae.
- Bonilla, P. (s/f). ¿Qué es eso llamado parábola? *Documento online*. Recuperado desde <https://restauromania.files.wordpress.com/2009/07/parabolaqueeseso4.pdf>
- Bonino, J. (1977). *La fe en busca de eficacia*. Salamanca. Sígueme.
- Boumard, P. (1992). *Métier imposible. La situation morale des enseignants*. Paris: ESF.
- Brandes, D. & Ginnis, P. (1990). *A Guide to Student-Centred Learning*. Oxford: Basil Blackwell
- Bravo, A. (2002). *Jesús Maestro. Una propuesta pedagógica. Trabajo de titulación*. Universidad Católica del Norte. Antofagasta. Recuperado desde <http://es.scribd.com/doc/18734496/Jesus-Maestro-Una-propuesta-pedagogica#scribd>
- Bravo, L. (2002). *La pedagogía de las parábolas. Una perspectiva psicológica. Teología y Vida*, 43(4) 503-511. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32243402>
- Bultmann, R. (2000). *Historia de la tradición sinóptica*. Salamanca: Sígueme.
-(1981) *Teología del Nuevo Testamento*. Salamanca: Sígueme.
- Bunge, M; (2001). El efecto San Mateo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500225>
- Cáceres, M y col. (2002). *La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. OEI Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UCDwWzNjKdcJ:rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>
- Cadavid, A & Naranjo, M. (2007). *De profesor a maestro, exigencia de la educación actual. Revista páginas N° 78*. UCPR. Recuperado desde <http://www.ucp.edu.co/paginas/Revista78/DE%20PROFESOR%20%20A%20M AESTRO%20EXIGENCIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20ACTUAL.pdf>
- Cadoux, A. (1931). *The parables of Jesus: Their art and use*. New York: Macmillan.
- Calvino, J. (2003). *Institución de la Religión Cristiana*: Visor Libros.
- Canfux, V. (2003). *Acerca del estudio de la reflexión y criticidad en el pensamiento del profesor universitario. Revista cubana de educación Superior*. Vol. XXIII, No 1.
- Cañaveral, A. (2010). *De talentos, usuras y resistencias: una relectura campesina de Mt 25, 14-30*. Tesis. Universidad Bíblica Latinoamericana. San José. Recuperado desde <http://bibliotecastrachan.net/Tesis%20en%20PDF%20rstrc/Ca%C3%B1averal,%200An%C3%ADbal.%20De%20talentos,%20usuras%20y%20resistencias%20-%20Una%20relectura%20campesina%20de%20Mt%2025.14-30.%20TL.pdf>
- Cardelli, J. (2009). *Prólogo. Colectivo Argentino de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela, Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas. p. 9-12.

- Carpintero, E. y Cabezas, D. (2005). La familia de los cuartos. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 344, pp. 32-34.
- Castro, A. (1999). Pre-Diseño nivel inicial. 4 y 5 años. Matemáticas. Buenos Aires: Dirección de Currículum. GCBA.
- Cobo, C. & Moravec, J. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Contreras, D. (1997). La autonomía del profesorado. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 61-81.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*. 32: 343-373.
- Cheyaybar y Kuri, Edith .coord. (2003). Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México: CESU-Plaza y Valdés
- Cheng, K. (2014). Volver a interpretar el aprendizaje. Unesco. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229414s.pdf>
- Dávila, P. (2011) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre. pp. 145-155.
- Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher (Eds), lines of narrative, (p.p. xi-xiii). Londres: Routledge.
- Develay, M. (1996). Donner du sens á l'école. Paris: ESF.
- De Juan, J. (1996). Introducción a la Enseñanza Universitaria. Madrid: Dykinson.
- De Lagarreta, R (2007). El reino de Dios en parábolas. España: Editorial Verbo Divino
- De la Torre, G. (1991). Las parábolas como expresión simbólica de liberación. *Revista de Interpretación Bíblica Latinoamericana RIBLA* 9: 113-133.
- Dewey, J. (1933), *Haw we think*, Chicago, Henry Regnery.- (1938), *Experience and education*, Nueva York: Collier Books.
- Dhavamony, M. (2002). Pluralismo religioso e missione della Chiesa. Cittá del vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Diccionario de uso del español actual. Madrid: Ediciones S.M. 1996.
- Díaz, Q. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* 12(Ext) 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Dodd, C. (1974). Las parábolas del reino. Madrid: Cristiandad.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- Donizetti, D. (2006). A pedagogía libertadora das parábolas de Jesus: Uma leitura á luz do método Freireano. Tesis de Maestría, Universidad Católica de Sao Paulo.
- Dussel, E. (1977). Desintegración de la cristiandad colonial y liberación. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Elexpuru, I., Martínez, A., Villardón, L. & Yániz, C. (2009). Descripción y Evaluación del Plan de Formación y Desarrollo del Profesorado de la Universidad de Deusto. Red-U. *Revista de Docencia Universitaria*. Número 3. Recuperado e 14 de Mayo

- de 2015 desde
<http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Descripci%C3%B3n%20y%20evaluaci%C3%B3n%20del%20plan%20de%20formaci%C3%B3n%20-%20Yan%C3%ADz.pdf>
- Elliot, J. (1997). *La investigación – acción en educación*. Madrid: Morata
- Espino, L. (2013). *La enseñanza de la religión y el aprendizaje de valores sociales, de autorregulación y logro: modelo predictivo y diseño pedagógico*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba. Recuperado desde
<http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11582/2014000000899.pdf?sequence=1>
- Farrar, W. (1979). *History of Interpretation*. Grand Rapids: Baker Book House.
- Fenelón. (1825). *Compendio de las vidas de los filósofos antiguos*. Paris.
- Flores, L. (2003). Fenomenología de la espacialidad en el horizonte de la corporalidad. *Teología y vida*, 44(2-3), 265-269. Recuperado en 07 de mayo de 2016, de
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0049-34492003000200011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0049-34492003000200011.
- Foucault, M. (1977). El juego de M. Foucault. Saber y Verdad. *Entrevista publicada en revista Ornicar*. Número 10.
- Forés, A & Novella, A. (coord.) (2013). *Siete retos para la educación social*. Cap. 3. Barcelona. Gedisa.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México. Veintiuno Editores.
- Fricke, R. S. (2005). *Las parábolas de Jesús. Una aplicación para hoy*. Texas. Mundo Hispano.
- Gamboa, I. (2013). Propuesta educativo-pastoral, a partir de la experiencia de Jesús, para la educación para la fe, de los estudiantes de 1^o curso de bachillerato general unificado (B.G.U) de la unidad educativa P. JOSE MARÍA VELEZ, S. J, Ubicado en el sector el Camal en Quito. (Trabajo de grado, Universidad Politécnica Salesiana). Recuperado desde
<http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/4855/1/UPS-QT03662.pdf>
- Gallardo, W. (2010). El reino de dios como mediación comunicativa social. Desafíos a la Comunidad de fe ante procesos de masificación. Licenciatura en Teología. Pontificia Universidad Javeriana.
- García García, B. C. & Pinto Iglesias, T. (2008). Formación del Talento Humano Centrado en Valores. Vivencias en la Práctica Profesional III Programa Educación de LUZ *Punto Fijo*. Laurus, 14(27) 145-182. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892009>
- García, J., & del Dujo, Á. (1996) *Teoría de la Educación*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Garzon, F. (2008). Definiciones de la narración oral. *Gaviotas de azogue*, (30). Recuperado desde
https://docs.google.com/document/d/1QDZwpNSneNrxoBax_toLYrAQarWDKP454JRcNhLuiQ/edit?hl=es&pli=1
- Gather. T. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delá du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, octobre-

- novembre, 109, pp 19-39. (1996). Innovation et cooperation entre enseignants: liens et limites, en Bonami, M; Garant, M. (dirs.): Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement. Bruxelles: De Boeck, pp. 103-120.
- Gergen, K. (1999). An invitation to social construction. Londres: Sage.
- Gibellini, R. (1998). La teología del siglo XX. Cantabria: Sal Terrae.
- Gómez, M. (2011). Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Tesis doctoral. Universidad de Lleida. Recuperado desde http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/Desarrollo_profesional_del_maestro.pdf
- Gnilka, J. (1993). Jesús de Nazaret. Mensaje e historia. Barcelona: Herder.
- Gomez, M., Hernández, F., & Pérez, H. (2006). Bases para un debate sobre educación artística. Instituto superior de formación del profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- Gomez, H., & Mitchell, D. (2014). Innovación y emprendimiento en Colombia: balance, perspectivas y recomendaciones, 2014-2018. Recuperado desde http://www.fedesarrollo.org.co/wp-content/uploads/2014/04/debate_pres_2014_cuad50.pdf
- González. M & Ospina. S; (2013). El Saber Pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, () 95-109. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194227509009>
- Guerrini, S. (2011). Las marcas de la vida. Recuperado desde <http://www.guerriniisland.com/esp/escritos/las-marcas-de-la-vida/>
- Guilbert, J. (1994). Guía Pedagógica. Para el personal de salud. Organización Mundial de la Salud (OMS)-ICE de la Universidad de Valladolid.
- Gutiérrez, G. (1980) La teología de la liberación. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Habermas, j. (1989). The structural transformation of the public sphere. Cambridge: Polity Press.
- Harden, R. M.; Sowden, S. & Dunn, W. R. (1984). Some educational strategies in curriculum development: the SPICES model, *Med Educ.* 18:284.
- Harford, J. & G. MacRuairc. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teachers and teachers education.* 24: 1884-1892.
- Hedrick, Ch. (1994). Parables as Poetic Fictions, *The Creative Voice of Jesus.* Massachusetts: Peabody.
- Herrera, D. (2003). Fenomenología y Hermenéutica. *Revista Praxis Philosophica*, 17, 7-18.
- Himmel, E. (1999). Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior. *Revista calidad en la educación.* (17) 2002.
- Hodelín. R & Fuentes. D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126. Recuperado en 19 de mayo de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000100013&lng=es&tlng=es.

- Hoyos, G. (Ed) (2008). *Filosofía de la Educación*. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Madrid: Trotta.
- Howick, E. (s/f). *Las parábolas de Jesús el Mesías*: WindRiver Publishing. Recuperado desde <http://doctrinadelreino.com/wp-content/uploads/2014/09/LAS-PAR%C3%81BOLAS-DE-JES%C3%9AS-EL-MES%C3%8DAS-E.-KEITH-HOWICK.pdf>
- Hunter, A. M. (1960). *Interpreting the Parables*. Philadelphia: The Westminster Press.
- Imbernón, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. *Las prácticas de formación del profesorado universitario*. En Juan Bautista Martínez (coord.). *Innovación en la Universidad: Prácticas, Políticas y Retóricas*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latino América. *Revista Educar*, (30), 15-25.
- Jay, J. & K. Johnson. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 18: 73-85. Recuperado desde http://www.oei.es/docentes/articulos/reflexiones_formacion_desarrollo_profesion_al_profesorado_espana_latinoamerica_imbernon.pdf
- Imbernon Muñoz, F. & Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41) 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Praxis ou poiesis. Étique ou morale, París: ESF. *L'inconscient dans la classe*. París. ESF.
- Jeremías, J. (1997). *Las parábolas de Jesús*. Verbo Divino: Estella.
- Jordán, J. (2008). Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen. *Teoría de la Educación*. 20, 2008, pp. 125-150. Universidad de Salamanca.
- Kemmis, S. (1984): *Point-by-Point Guide to Action Research for Teacher*: Deakin University
- Kemmis, S. y R. McTaggart (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- Klausner, J. (2005). *Jesús de Nazareth. Su vida, su época, sus enseñanzas*. Surcos. Paidós.
- Kuhn, T. (1980) *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-102.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *Aloma*. Recuperado desde <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553> (24-01-12).
- Levoratti, A., (2007). Exégesis patrística, en A. LEVORATTI (dir.) *Comentario Bíblico Latinoamericano AT II*, 3-37: Estella
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to School*, Philadelphia. Temple University Press.

- Lopez, J. (2011). La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: el vellocino de oro. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado desde https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/7851/43524_lopez_benedi_juan_antonio.pdf?sequence=1
- Lozano, F & Morón, M. (2009). La reflexión sobre narrativa como medio para conocer y evaluar el desarrollo profesional de docentes. XXI. *Revista de Educación* 11. Universidad de Huelva. Recuperado desde <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/540/796>
- Lutero, M. (1998). Comentarios de Martín Lutero Vol. 2: Gálatas: Clie.
- Manen, M. (1998): El tacto en la enseñanza. Barcelona. Paidós.
- Manigne, J. (1987). Le maître des signes. Paris: Du Cerf.
- Marcelo, C., Villant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. Madrid: Narcea.
- Marín, M. (2007). Contar las matemáticas para enseñar mejor. *Matematicalia: Revista Digital de Divulgación Matemática de la Real Sociedad Matemática Española*, núm. 3, pp. 4-5.
- Marín, M., Lirio, J. y Calvo, M.J. (2006). Proyecto Kovalskaya. Investigación matemático-literaria en el aula de Primaria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaria General de Educación. Centro de investigación y documentación Educativa (CIDE).
- Martín, R., Fernández, P., González, M & Juanes, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Rev. 360*, Ene-Abr. Recuperado desde http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/360_115.pdf
- Maturana, H. (2007). Transformación en la Convivencia. Santiago: Comunicaciones Noreste LTDA.
- Mélich, J. (1994). Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.
- Mendoza, C. & de la Peña, E. (2004). Las fronteras del diálogo fe y cultura: una perspectiva transdisciplinar desde la UIA ciudad de México. Universidad Iberoamericana. México.
- Merani, A. (1983). Diccionario de Pedagogía. Barcelona: Grijalbo.
- Meza, R., Díaz, J. & Ríos, A. (2013). La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes. Investigación. Universidad de Manizales. Recuperado desde http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/678/1/Enriquez_Rodrigo_2013.pdf
- Monzón, L. (2011). Hacia un paradigma hermenéutico analógico de la educación. México: De la Vega Editores.
- Moreno, W., & Pulido, S. (2007). Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales. Funámbulos editores. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Morín, E. (2003). El método. Estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa. En: Morín, E., Ciurana, E. y Motta, R.: Educar en la era planetaria. España: Gedisa.
- Morin, E. (2005). Tierra-Patria. Barcelona: Kairós.
- Morin, E.; Ciurana, E.; Motta, R. (2003). Educar en la era planetaria. Segunda Edición. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morin, Edgar. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: UNESCO. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Muntañola, J. (2015). Arquitectura, Fenomenología Y Dialogía Social (Arquitectonics). Barcelona: Universidad Politecnica de Catalunya.
- Muñoz Dagua, C. (2007). La eficacia del discurso figurativo. La parábola de García Márquez en un libro de ciencia. *Co-herencia*,4(7) 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77413255009>
- Nicastro, S. & Greco, M. (2012). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Homo sapiens.
- Novoa, A. (2009). Por una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*. (350), pp. 203-211.
- Nowen, H. (2002). El regreso del hijo pródigo: meditaciones ante un cuadro de Rembrandt. Madrid: PPC.
- Opertti, R. (Ed.) (2007). Open File Curriculum change and competency-based approaches: a worldwide perspective. IBEUNESCO. Prospects, XXXVII, 142, Junio. Heidelberg: Springer.
- Orduñez, A. (2014). La parábola como método resiliente en el acompañamiento de niñas/os víctimas del maltrato escolar en el barrio caracolí. Trabajo de investigación. Facultad de Teología. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá Recuperado desde <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12616/1/OrdunaAriasArmidaJanneth2014.pdf>
- Orrego Noreña, J. F. (2007). La pedagogía como reflexión del ser en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 3(1) 27-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603003>
- Pain, J., Grandin- Degois., Le Goff, C. (1998). Banlieues: les defies d`un collège citoyen. Paris: ESF.
- Palomares, A. (2004). Profesorado y Educación para la Diversidad en el Siglo XXI. España: Universidad de Castilla.
- Peña, J. (2012). Repensar el sentido humano en la escuela desde una mirada crítica. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado desde <http://www.bdigital.unal.edu.co/6987/1/04868100.2012.pdf>
- Pérez-Cotapos, E. (1991). Parábolas: diálogo y experiencia. El método parabólico de Jesús según Dom Jacques Dupont. *Anales facultad de teología*, XLII
- Pérez, G. (2004). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Madrid: Narcea.
- Pérez, E. (2004). Educar para Humanizar. Madrid: Narcea.

- Perez, J. (2013). Ética profesional y formación de profesores universitarios. *Perfiles educativos*, 35(142), 33-42. Recuperado en 19 de mayo de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400019&lng=es&tlng=es.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- (1994). *La formatio des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Peressón, M. (2006). *La pedagogía de Jesús. Maestro carismático popular*. (2ª edición). Bogotá: Editorial Kimpres.
- Porta, L. y Sarasa, M.C. (s.f.). *La buena enseñanza: una aproximación narrativa*. Universidad Mar del Plata. Tomado de <http://www.ucc.edu.ar/paginas/encuentros2005/PortaSarasaI.pdf>
- Porter, L. (2005). *La universidad de Papel*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Ramírez, J. (2010). *Jesús y la inteligencia emocional*. (Trabajo de Grado. Corporación Universitaria Lasallista).
- Rauschenbusch, W (1966). *A Theology for the Social Gospel*. Nashville: Abingdon Press.
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Husserl*. San Pablo. Bogotá.
- REDUC. (2001). *El aula reformada, buenas prácticas pedagógicas de actualización y buenas prácticas docentes en 4 países de L.A*. Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC)
- Rembrandt, H. (1662). *El regreso del hijo pródigo*. Recuperado desde https://El_retorno_del_hijo_pr%C3%B3digo#/media/File:Rembrandt_Harmensz._van_Rijn_-_The_Return_of_the_Prodigious_Son.jpg
- Robalino, M., & Körner, A. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona). Recuperado desde http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/108035/RRODRIGUES_TESIS.pdf;jsessionid=21C3AFB3C43B6C978DFFA7B013DD8CA8.tdx2?sequence=1
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, R. (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Rosales (2000): *La evaluación formativa como opción para la comprensión y mejora de la docencia*. México.
- Ruíz, D. (1979). *Padres apostólicos*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Sahagún, J. (1999). *Fenomenología y Filosofía de la Religión*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

- Santos, B. (2008). Gramática do tempo: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Santos, B. (2006). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSN.
- Santos, M. (2014). La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la Diana. Madrid: Narcea.
- Schnitman, D. & Schnitman, J. (2000). Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos. Buenos Aires: Granica.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- (1996). La formación de los profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós/MEC (Trad. del original publicado en 1987).
- (1983) *The Reflective Practitioner*, London: Temple-Smith.
- Schurer, E. (1979). Historia del pueblo Judío en tiempos de Jesús. Madrid: Cristiandad.
- Schwab, M. (1871). Le Talmud de Jérusalem. oc., I, 48.
- Schweitzer. (1931). *The Quest of the Historical Jesus*. New York: The Macmillan Company.
- Sen, A. (2000). Development as freedom. Nueva York: Random House. Pp. 14-15
- Sierra, N. (2013). La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Silva, C. (2008): Narrativa y reflexión como desarrollo profesional: Barrientos Clavero, A. (coord.) Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Vol. 2. Madrid: ASELE.
- Smith, B. (1937) *The Parables of the Synoptic Gospel*. Cambridge: University Press.
- Spangl, A. & Tverberg, L. (2010). Sentado a los pies del Maestro Jesús. España: Editorial vida.
- Suárez, D. et ál., (2008). ¿Vale la pena documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Una invitación: AAVV, Maestros contadores de historias: narrativas en red pedagógica. Medellín: Universidad de Antioquia y Escuela del Maestro, pp. 9-14.
- (2007), "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en: Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Suarez, D. & Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: MECyT/OEA. Recuperado desde http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Doc_OEA_Formacion.pdf
- Taylor, W. M. (1928). *The Parables of Our Savior*. New York: Doubleday, Doran & Company.
- Tezanos, A. (s/f). Durkheim y Dewey: dos historias-dos propuestas. *Artículo Online*. Recuperado el 10 de Abril de 2015 desde

- http://www.academia.edu/7046523/DURKHEIM_Y_DEWEY_dos_historias-dos_propuestas
- Thompson, W. (1870). *The land and the book*. Tomo II, p. 100.
- Torrealba, J., & Martínez, M. (2007). Las parábolas como estrategia pedagógica para la producción de textos escritos, en los alumnos del 5to grado de la escuela básica Antonio José de Sucre del Municipio Guanare del estado Portuguesa. Recuperado de www.monografias.com › Lengua y Literatura.
- Torres, V. (1996). Enseñar en parábolas. Actualidad pedagógica y didáctica de un estilo sin tiempo. *Cuadernos de teología Deusto*, Número 6. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Toutin, A. (1999). *Jesus, parabole personelles du pere*. Tesis de maitrise en theologie. Instituto Católico de Paris.
- Traver, J.A. y R. García (2006), La técnica puzzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia compromiso ético y la solidaridad en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 40, vol 4, pp. 1-14
- Trenchard, E. (1999). Introducción a los cuatro evangelios. Michigan: Editorial Portavoz.
- Ugalde, L. d. (2004). Universidad, valores espirituales y globalización. *Educere*, 8(27) 523-527. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602711>
- UNIMINUTO. (2016). Página institucional. Historia. Recuperado desde <http://www.uniminuto.edu/historia>
- UNIVERSIDAD DE LA SALLE. (2010). La formación y el desarrollo profesional docente. Colección Documentos Institucionales N.37, Junio. Recuperado desde http://www.lasalle.edu.co/wps/wcm/connect/cd3bd6fe-48ac-41e2-9bef-bbb2e0212438/Librillo_37.pdf?MOD=AJPERES
- Ureta, T. (2004). *En el filo de la navaja de Occam*. Santiago: Editorial universitaria.
- Valiente-Barroso, C. y García-García, E. (2010). La Religiosidad como factor promotor de salud y bienestar para un modelo multidisciplinar de atención psiquiátrica. *Psicogeriatría*, 2, 153-165.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.
- Varo, F. (1990). La formación impartida por Jesus de Nazaret. Rasgos específicos de su pedagogía a la luz de la literatura Rabínica. Documento online Recuperado desde <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/4899/1/Francisco%20Varo.pdf>
- Varo, F. (2005). *Rabí Jesús de Nzaret*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Vásquez, T., Henao, A. (2008). La experiencia pedagógica: un espacio de reflexión. *Rev. Miratón*. UTP. N. 8 Recuperado desde <http://www.utp.edu.co/educacion/raton/antes/Miratón8/articulos/experiencia.pdf>
- Venegas, M. (2004). El concepto pedagógico formación en el universo semántico de la educación. *Rev. Educación* vol. 8, num.2, pp 13-28
- Vezub, L. (2006): *La documentación de experiencias pedagógicas: reconstruir el saber y las prácticas docentes. La integración de las TIC en la escuela. Experiencias de La Pampa en el Proyecto Integra*. Santa Rosa: Subsecretaría de Coordinación, Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de La Pampa.

- Villalobos, J. G., Álvarez, A. L. & Ruesga, J. P. (2011). Espiritualidad organizacional y pensamiento estratégico en la gestión de las universidades del siglo XXI. *Omnia*, 17(2) 113-127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138009>
- Villegas B. (1993). Introducción crítica a los evangelios sinópticos. Seminario Pontificio Mayor. Santiago de Chile.
- Viviano, B. (1992). Le Royaume de Dieu dans l'histoire. Paris: Cerf. pp. 54-55.
- Wagensberg, J. (Ed.) (1986). Proceso al Azar. Barcelona: Tusquets.
- Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación. Bogotá: Magisterio.
- Zambrano L, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu: un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y Pedagogía*, vol.XVIII, núm. 44, (enero-abril), pp. 33-50. Recuperado desde <http://www.meirieu.com/ARTICLES/conceptopedagogia.pdf>
- Zamora, B. (2003). Andando no siempre se hace el camino. Las paradojas entre la formación y el rol del profesorado en la legislación educativa en España. X Conferencia de Sociología de la Educación. Valencia, Septiembre. Recuperado desde <http://www.uv.es/jbeltran/ase/textos/zamora.pdf>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, diciembre, 44-49.
- Zemelman, H. (2002). La necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento. Anthropos. México.
- (2003). Problematización de enunciados. Orientaciones para trabajar. México D. F. Universidad de la Ciudad de México.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2001). Inteligencia Espiritual. Barcelona: Plaza y Janés.
- Zuleta. O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. Recuperado en 22 de mayo de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es.

Apéndice

Apéndice 1. Validación de instrumentos por mauricio beauchot	414
Apéndice 2. Carta validación de instrumentos	415
Apéndice 3. Carta validación de instrumentos	416
Apéndice 4. Guía de instrumentos de investigación	417
Apéndice 5. Solicitud para la realización de la investigación en la corporación universitaria uniminuto.	420
Apéndice 6. Redacción de profesores	422
Apéndice 7. Consentimiento informado para participantes	425
Apéndice 8. Consentimiento informado para diligenciamiento de la encuesta	427
Apéndice 9. encuesta preliminar	429
Apéndice 10. datos de encuadre y encuesta preliminar	431
Apéndice 11. Encuesta diligenciada	434
Apéndice 12. Encuesta diligenciada	441

Apéndice 1. Validación de instrumentos por Mauricio Beauchot



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVANZADA DE
MÉXICO

Universidad Católica de Manizates, Colombia
Maestría en Educación

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS
SEMINARIO DE HERMENÉUTICA

Ciudad Universitaria, Circuito Mario de la Cueva,
Del. Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.
seminariohermeneutica@gmail.com

PRESENTE

A quien corresponda:

Por medio de la presente y como miembro del Seminario de hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), le presento mi evaluación de los instrumentos de recolección de información para la investigación de *"Y les habló muchas cosas por parábola": Un recurso pedagógico para la formación de profesores*, llevada a cabo por el psicólogo Sebastián Galvis Arcila como requisito para recibir el título de Magister en Educación.

Considero que las técnicas e instrumentos de recolección de información son pertinentes para el trabajo de investigación que el tesista se propone, ya que permitirán recabar los datos para cumplir los objetivos que se plantea en la investigación.

Por eso, después de haber examinado cuidadosamente el instrumental metodológico, pienso que se puede realizar adecuadamente dicha recolección de información, la cual será muy fructífera y útil para avanzar el estado de la ciencia en el tema estudiado.

ATENTAMENTE
"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"
Ciudad Universitaria, DF, a 11 de abril de 2016

Dr. Mauricio Beauchot Puente
Seminario de Hermenéutica
Instituto de Investigaciones Filológicas

Apéndice 2. Carta validación de instrumentos

Medellín 10 Febrero de 2016

Universidad Católica de Manizales
Maestría en Educación.

Asunto: Validación de instrumento para recolección de información con fines investigativos

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito emitir el concepto alusivo a los instrumentos de recolección de información en el marco de la investigación "*Y les habló muchas cosas por parábolas*": un recurso pedagógico para la formación de profesores", realizada por el psicólogo Sebastián Galvis Arcila como requisito para optar el título de Magister en Educación.

Con relación a las técnicas e instrumentos de recolección de información, estas están acordes a las pretensiones de búsqueda manifiestas a través de la formulación del problema, de igual forma posibilitan la obtención de los datos para dar cobertura a los objetivos general y específicos planteados.

De este modo, previa revisión y análisis de la pertinencia de dicho aspecto metodológico, se considera oportuno que se proceda a llevar a cabo la recolección de información donde sin duda se obtendrán resultados en pro de la generación de nuevo conocimiento de acuerdo con el tema de investigación.

Atentamente


Johana Barreneche Corrales
Profesora Investigadora
Facultad de Comunicación
Universidad de Medellín

Apéndice 3. Carta validación de instrumentos



Universidad
Católica
de Manizales

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION
VALIDACIÓN EXPERTOS

Orito, 23 Febrero de 2016

Universidad Católica de Manizales
Maestría en Educación.

Asunto: Validación de instrumento recolección de información con fines investigativos

Cordial saludo.

Por medio de la presente me permito emitir el concepto alusivo a los instrumentos de recolección de información en el marco de la investigación *"Y les habló muchas cosas por parábolas: un recurso pedagógico para la formación de profesores"*, realizada por el Psicólogo Sebastián Galvis Arcila como requisito para optar el título de Magister en Educación.

Con relación a las técnicas e instrumentos de recolección de información, estas están acordes a las pretensiones de búsqueda manifiestas a través de la formulación del problema, de igual forma posibilitan la obtención de los datos para dar cobertura a los objetivos general y específicos planteados.

Así las cosas, previa revisión y análisis de la pertinencia de dicho aspecto metodológico, se considera oportuno que se proceda a llevar a cabo la recolección de información donde sin duda se obtendrán resultados en pro de la generación de nuevo conocimiento de acuerdo al tema de investigación.

Atentamente

Luis Cerquera Guerrero
Asesor Pedagógico -COL
Psicólogo
Mg en discapacidad

Apéndice 4. Guía de instrumentos de investigación

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

GUÍA DE ENCUESTA VÍA CORREO ELECTRÓNICO

Dirigida a profesores de nivel institucional superior.

Presentación

Esta entrevista se realiza en el marco de una investigación de maestría en educación en la Universidad Católica de Manizales, “Las parábolas: Un recurso pedagógico para la formación docente”. Con el propósito de retomar sus experiencias como profesor Universitario, para la consolidación de conocimientos que permitan mejorar los saberes pedagógicos en tres instituciones del departamento de Caldas.

Desarrollo

- 1. Describa las características que considere más importantes de una organización educativa permeada por la reflexión pedagógica.*
- 2. ¿Qué lectura hace de la reflexión pedagógica de los profesores en el sistema Universitario al que pertenece?*
- 3. Teniendo en cuenta lo anterior ¿Qué posibilidades podría ofrecer la narrativa parabólica de Jesús como recurso para generar reflexión pedagógica?*
- 4. Desde su punto de vista ¿por qué sería viable o no la utilización de parábolas de Jesús en el escenario pedagógico actual?*
- 5. Luego de hacer lectura de una parábola de su elección ¿Puede encontrarle algún tipo de aplicación en educación?*
- 6. Para usted ¿Qué implicaciones podría tener sobre su práctica y su saber pedagógico una lectura formativa de las parábolas de Jesús?*

Cierre

Se presenta el espacio para que el entrevistado exprese en primer lugar, sus inquietudes o preguntas y en segunda instancia, cómo se sintió en el ejercicio realizado.

GUIA PARA LA PRODUCCIÓN NARRATIVA DE PROFESORES DE NIVEL INSTITUCIONAL SUPERIOR

Esta actividad para la recolección de información en la investigación “Las parábolas: Un recurso pedagógico para la formación docente”. Está dirigida a profesores convocados desde la escritura, la lectura, la escucha de relatos pedagógicos y la conversación sobre ellos. En estos términos es un encuentro de profesores mediado por la escritura para la reflexión pedagógica, mediante la producción de narrativas que permitan reconstruir experiencias educativas en el marco de la formación de profesores.

Duración.

2 Horas 30 minutos

Materiales.

- *Video Beam,*
- *Hojas de Papel,*
- *Lapiceros*

-Primer Momento (Introducción 10 minutos)

Presentación de los objetivos de la investigación y del plan de trabajo para la sesión.

-Segundo Momento (Lectura formativa - 20 minutos)

Cada profesor elige una parábola de Jesús para realizar lectura formativa. Luego dará respuesta (escrita) al siguiente cuestionamiento:

Como profesor universitario ¿Cómo llego hasta el texto?

-Tercer Momento (Ampliación de la experiencia - 30 minutos)

Se organizan en grupos de 3 (máximo 4) profesores, para compartir la respuesta a la pregunta; luego de cada lectura los demás miembros del equipo podrán hacer otras preguntas relacionadas con el texto de cada profesor a fin de retroalimentarlo y/o esclarecerlo.

-Cuarto Momento (Reflexión pedagógica - 25 minutos)

Cada equipo conformado elige una sola parábola y a partir de ésta redacta una (o varias) aplicación(es) en Educación. Posteriormente cada equipo hace lectura de sus reflexiones.

-Quinto Momento (Redacción de experiencias - 25 minutos)

De manera individual los participantes retoman la parábola elegida en el primer momento y con base en ella:

- 1. Estructuran una pregunta de reflexión pedagógica.*
- 2. Redactan una experiencia personal en educación evocada por la parábola leída.*

-Sexto Momento (20 minutos)

Cierre

Los participantes voluntariamente comentan sus sensaciones durante el encuentro enfatizando en los aprendizajes relacionados con la práctica y el saber pedagógico.

Apéndice 5. Solicitud para la realización de la investigación en la Corporación Universitaria Uniminuto.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION
SOLICITUD

Manizales 14 de Marzo de 2015

Sra. Maria Teresa Noreña Muñoz

Directora Centro Regional CERES Chinchiná

Corporación Universitaria Minuto de Dios- Sede Chinchiná

Cr. 9 # 10-69 Piso 2.

*Reto
Agudelo
Mar. 14/15*

Estimado Dr. (a) : Maria Teresa Noreña Muñoz

Mi nombre es Sebastián Galvis Arcila y soy psicólogo maestrante en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Me dirijo a ustedes a fin de solicitar permiso para visitar durante este semestre su institución y realizar un grupo de discusión en torno a la reflexión pedagógica a partir de las parábolas de Jesús, con al menos 8 profesores de los programas profesionales que actualmente ofertan. De acuerdo al seguimiento que he venido realizando en distintas instituciones de educación superior, he descubierto la importancia de la humanización pedagógica que propone la Corporación UNIMINUTO. Principalmente por este motivo y porque esta investigación tiene como co-investigadora a una de sus estudiantes de Psicología (Lady Yurany Arias Agudelo) quien es mi esposa; me sería de gran ayuda su colaboración en la realización de esta estrategia investigativa de corte cualitativo, para comprender los aspectos esenciales de las reflexiones pedagógicas de los profesores desde la lectura de la narrativa parabólica de Jesús.

La propuesta de la obra de conocimiento que actualmente formulo y que tiene por título **"Y les habló muchas cosas por parábolas": Un recurso pedagógico para la formación de profesores**. Consiste en realizar dos encuentros, el primero de 2 horas 30 minutos aproximadamente donde se captará la información pertinente, y posteriormente otro que retroalimente el trato dado a los datos como requisito de fiabilidad metodológico. (Este último podrá realizarse durante el segundo semestre del año en curso, con una duración aproximada de 60 minutos). Me gustaría a través de una metodología fenomenológica, acceder a la experiencia de los docentes en el sentido de



FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION

SOLICITUD

pensar la educación desde las parábolas de Jesús contenidas en los evangelios sinópticos.

Se espera publicar el artículo que será el resultado de estas observaciones en la revista de Investigaciones de la UCM, con el propósito de resaltar los hallazgos obtenidos y usarlos para hacer recomendaciones para otros programas y Universidades que estén comprometidos con la formación de profesores de nivel institucional superior.

De antemano expreso mi más sincero sentimiento de gratitud por su tiempo, por su apoyo y por la labor social destacable que llevan a cabo en todo el país. De ser necesario precisar aspectos relevantes relacionados con la intención de esta propuesta, favor comunicarse conmigo a mi número celular 314 728 4312 o a mi correo electrónico samuelastor@hotmail.com.

Quedo atento a su respuesta así como a la disponibilidad de tiempo, espacio y horario que ustedes tengan a bien proporcionar.

Cordialmente

Sebastián Galvis A.

Sebastián Galvis Arcila

Psicólogo Maestrante Universidad Católica de Manizales.

Apéndice 6. Redacción de profesores

Aplicaciones de la Parábola en la
Educación = Parábola de las
Minas.

⊕ Las minas pueden ser responsabili-
dades, asignaciones que nos dan
como docentes.

Cada uno es autorresponsable de dar
hasta donde quiere. Los resultados
van a venir como consecuencia de
mis elecciones como docente.

⊕ Los estudiante son los siervos.
Las responsabilidades las minas.

⊕ Tefe - Docente
Docente - Estudiante

⊕ Rey = Enseñanza -
Siervos = Aprendizaje.
Mina = Reproducción del Conocimiento.

En la medida que se reproduce el
conocimiento, se da la enseñanza.

⊕ Evaluación no solo en el aula,
también en la vida.

Como profesor del nivel I. Superiores cómo llegué hasta el texto?

Inicieiamente para elegir el texto me fijé en los títulos y el primero que más me llamó la atención fue el que tiene, sin revisar los demás que quedaban en la mesa, dejando algo al Azar. Posteriormente cuando se la parábola vive una comparación entre el que hacen docente y la semilla. El significado del sembrador, el que cultiva, semeja la labor que realizó como docente, al interior del aula con los estudiantes, se siembra el conocimiento en ellos y así como la semilla, existen diferentes "terrenos", es decir, diferentes seres, y corazones y mentes donde sembrar, en ocasiones la amplitud de mente y el ser en formación permite que la semilla del conocimiento brote fácilmente. Pero existen otros seres humanos en los que esta semilla no germina o simplemente no da frutos.

Siendo así, la labor de la formación docente puede en ocasiones rendir grandes frutos en la medida en que el estudiante sea tocado por la pasión entregada por el docente. Sin embargo son pocas las semillas que germinan pero estas pocas bastan para corroborar que la acción de la enseñanza aprendizaje ha sido efectiva, es decir, ha sido válida.

Parábola de los talentos

1. Construir una pregunta.
2. Redactar una experiencia personal + educativa que evoque la parábola.

Cómo se generan espacios potenciadores de expresión de talentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Elencuentro la Parábola de las Flores

En el contexto de un Aula Hospitalaria, una niña de 8 años aproximadamente llegaba de su primer ciclo de quimioterapia y se sentó cerca a la "profe" sin hablar, sin murmurar, solo hacia algo si así se la podían. Al partir de una actividad (tutoría) manual, la profesora invitó a quienes quisieran a elaborar flores de papel para recibir de manera musical a quienes llegaran al salón, después de que llenaron un gran bote de flores la "profe" preguntó a todos acerca de quien quería ser ^{la persona} ~~la~~ flor y se sorprendió cuando la niña dejó su silencio y posibilidad y decidió empoderarse de ese papel, hasta que cubrió la última flor que quedaba en el vazo.

¿Qué hizo que ella tomara esta decisión?

¿Qué permitió la metodología implementada?

¿Qué sintió la profe al notar esta nueva actitud en la estudiante?

Apéndice 7. Consentimiento informado para participantes



**Universidad
Católica
de Manizales**

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación titulada "Y les habló muchas cosas por parábolas": Un recurso pedagógico para la formación de profesoras; es conducida por Sebastián Galvis Arcila, maestrante en Educación de la Universidad Católica de Manizales y Lady Yurany Arias, estudiante de tercer semestre de Psicología de la Corporación Universitaria Uniminuto. La meta de esta propuesta es "Conocer los aspectos esenciales de las reflexiones pedagógicas de profesores de nivel institucional superior, a partir del uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo".

Si usted accede a participar en el estudio, se le pedirá participar en un proceso de producción narrativa. Esto tomará aproximadamente 2 horas de su tiempo. Lo que acontezca durante esa sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Posteriormente se solicitará vía correo electrónico diligenciar un instrumento tipo encuesta con preguntas directamente relacionadas con los objetivos específicos de la investigación. Finalmente, se realizará un encuentro de 40 minutos aproximadamente donde se dé cuenta del uso dado a la información recabada y de los hallazgos obtenidos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán custodiadas y estudiadas y por lo tanto no se hará mención con nombre propio de ninguna clase.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las actividades propuestas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no participar.

¡Desde ya le agradecemos su participación!



**Universidad
Católica
de Manizales**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Sebastián Galvis Arcila (Investigador principal). He sido informado(a) de que la meta de este estudio es "Conocer los aspectos esenciales de las reflexiones pedagógicas de docentes de nivel institucional superior, a partir del uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo." Además, se me han comentado algunas generalidades sobre el mismo.

Me han indicado también que tendré que participar en procesos de producción narrativa, lo cual tomará aproximadamente 2 horas, así como responder a un instrumento de investigación vía correo electrónico.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Sebastián Galvis Arcila al teléfono 3147284312.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Sebastián Galvis Arcila al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante (Legible)	Firma del participante	Fecha	Correo Electrónico
Carlos Iván Carrillo Trujillo		sep 17/15	cgiraldotrujillo@ Yahoo.com

Nombre del Investigador (Legible)	Firma del Investigador	Fecha	Correo Electrónico
Sebastián Galvis Arcila		17 Sep- 2015	sanuelator@hotmail.com

Nombre del Asesor (Legible)	Firma del Asesor	Fecha	Correo Electrónico

Apéndice 8. Consentimiento informado para diligenciamiento de la encuesta



**Universidad
Católica
de Manizales**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACION

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación titulada "Y les habló muchas cosas por parábolas": Un recurso pedagógico para la formación de profesores; es conducida por Sebastián Galvis Arcoila, maestrante en Educación de la Universidad Católica de Manizales. La meta de esta propuesta es "Conocer los aspectos esenciales de las reflexiones pedagógicas de profesores de nivel institucional superior, a partir del uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo".

Si usted accede a participar en el estudio, se le pedirá realizar el diligenciamiento de un instrumento de investigación cualitativo constituido por preguntas abiertas. El diligenciamiento del instrumento se enviará al investigador a través de correo electrónico (formato Word), de modo que se pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Posteriormente se solicitará por ese mismo medio diligenciar un instrumento tipo encuesta con preguntas directamente relacionadas con los objetivos específicos de la investigación. Finalmente, se le hará llegar un informe de cuenta del uso dado a la información recabada y de los hallazgos obtenidos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán custodiadas y estudiadas y por lo tanto no se hará mención con nombre propio de ninguna clase – a menos que usted lo prefiera.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las actividades propuestas le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no participar.

¡Desde ya le agradecemos su participación!



FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACION

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Sebastián Galvis Arcila (Investigador principal). He sido informado(a) de que la meta de este estudio es "Conocer los aspectos esenciales de las reflexiones pedagógicas de docentes de nivel institucional superior, a partir del uso de las parábolas de Jesús como recurso formativo." Además, se me han comentado algunas generalidades sobre el mismo.

Me han indicado también que tendré que colaborar vía correo electrónico en el diligenciamiento de un instrumento de investigación cualitativo constituido por preguntas abiertas, así como responder a una encuesta relacionada con los objetivos de la investigación .

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Sebastián Galvis Arcila al teléfono 3147284312.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Sebastián Galvis Arcila al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante (Legible)	Firma del participante	Fecha	Correo Electrónico
Jorge Fernández Arroyo		11 Ene- 2016	jferarr10@us.es

Nombre del Investigador (Legible)	Firma del Investigador	Fecha	Correo Electrónico
Sebastián Galvis Arcila		11 Ene- 2016	samuelastor@hotmail.com

Apéndice 9. Encuesta preliminar

ENCUESTA

Objetivo. El presente instrumento tiene por objetivo realizar un diagnóstico preliminar sobre el uso de las parábolas de Jesús en profesores de nivel institucional superior, para obtener información que sirva como punto de partida en la estructuración de una propuesta que fundamente un recurso para la formación permanente del profesorado.

ESTIMADO PROFESOR(A) de nivel institucional superior, a continuación se le propone contestar a un instrumento desarrollado con base en el uso de las parábolas de Jesús en contextos educativos, el cual ha sido integrado por 7 ítems de respuesta cerrada agrupados en tres categorías: conocimiento de las parábolas, aplicabilidad en la educación y pertinencia formativa.

Recuerde que su participación es voluntaria y la información proporcionada será juiciosamente tratada bajo el criterio de confidencialidad y analizada exclusivamente para los fines investigativos.

-A continuación se solicitan datos personales del participante

Nombre completo	Gray Bajarano
Nivel académico	Secundaria__ Técnico/Tecnológico__ Pregrado__ Postgrado <u>x</u>
Niveles educativos en los que labora	Preescolar__ Básica__ Media <u>x</u> Superior <u>x</u>
Otras modalidades	Educación especial__ Educación de adultos__ Educación rural__ Minorías étnico-lingüísticas__
Asignatura(s) que imparte en la institución (Uniminuto)	calculus, estadística inferencial y descriptiva Algebra Lineal
Carreras en la que enseña	Psicología, Contaduría, administ
Tiempo laborado en educación superior	Medio tiempo

-Favor marcar con una X la opción que mejor describa su respuesta de acuerdo al enunciado.

1. Conoce usted alguna parábola narrada por Jesús?

- A. Al menos una
- B. Menos de tres
- C. Más de tres
- D. No conozco ninguna

2. ¿Qué grado de conocimiento cree que tiene respecto a las parábolas de Jesús?

- A. Básico (elemental)
- B. Intermedio
- C. Avanzado
- D. Ninguno de los anteriores.

3. ¿Cuál de estas parábolas conoce más?

- A. El Sembrador
- B. El trigo y la Cizaña
- C. El hijo Pródigo
- D. El buen samaritano
- E. Ninguna de las anteriores.

4. En su desempeño profesional, ¿le da algún uso pedagógico a las parábolas de Jesús?

- A. Con frecuencia
- B. A veces
- C. Casi Nunca
- D. Nunca

5. ¿Cuál ha sido el medio por el que ha tenido conocimiento de las parábolas?

- A. Lecturas y/o predicación de tipo religioso
- B. Producciones audiovisuales
- C. Cursos de religión u otros estudios académicos
- D. Otro— ¿Cuál?.....

6. ¿Considera que a través de las parábolas se pueden realizar aportes a la educación?

- A. Sí
- B. No

7. ¿Considera importante el estudio de las parábolas para su proceso de formación permanente como profesor?

- A. Siempre
- B. A menudo
- C. A veces
- D. Nunca

¡Muchas Gracias por su participación!

Apéndice 10. Datos de encuadre y encuesta preliminar

ENCUESTA DE INVESTIGACIÓN		
<p>Objetivo: El presente instrumento de investigación tiene por objetivo realizar un diagnóstico preliminar sobre el uso de las parábolas de Jesús en profesores de nivel institucional superior, para obtener información que sirva como punto de referencia en la estructuración de una propuesta que fundamente un recurso para la formación del profesorado.</p> <p>ESTIMADO PROFESOR (A) de nivel institucional superior, a continuación se le propone contestar a un instrumento desarrollado con base en el uso de las parábolas de Jesús en contextos educativos, el cual ha sido integrado por siete (7) ítems de respuesta cerrada agrupados en tres categorías: conocimiento de las parábolas; aplicabilidad en educación y pertinencia formativa.</p> <p><i>Recuerde que su participación es voluntaria y la información proporcionada será juiciosamente tratada bajo el criterio de confidencialidad y estudiada exclusivamente para los fines investigativos.</i></p>		
Datos personales del participante (Encuadre)		
Nombre Completo	Eduardo García Jiménez	
Nacionalidad	Española	
Institución Universitaria a la que pertenece	Universidad de Sevilla	
	(MARQUE X)	
	Secundaria	
Nivel Académico	Técnico/Tecnológico	
	Pregrado	
	Post-grado	x
	Preescolar	
Niveles educativos en los que labora	Básica	
	Media	
	Superior	x
	Educación especial	
	Educación de adultos	
Otras modalidades	Educación rural	
	Minorías étnico lingüísticas	
	Otra ¿Cuál?	
	Diagnóstico en Educación	
Asignatura que imparte en la Universidad		

	Máster en Dirección y Evaluación de la Calidad de Instituciones de Formación	
Pregrados y/o Post-grados en los que enseña	Doctorado en Educación	
Tiempo laborado en educación superior		
Favor marcar con X la opción que mejor describa su respuesta de acuerdo al enunciado		
1.	a. Al menos una	
¿Conoce usted alguna parábola narrada por Jesús?	b. Menos de tres	
	c. Más de tres	x
	d. No conozco ninguna	
2.	a. Básico	
¿Qué nivel de conocimiento cree que posee respecto a las parábolas de Jesús?	b. Intermedio	x
	c. Avanzado	
	d. Ninguno de los anteriores	
3.	a. El sembrador	x
¿Cuál de estas parábolas conoce mejor?	b. El trigo y la Cizaña	
	c. El hijo Pródigo	
	d. El buen Samaritano	
	e. Ninguna de las anteriores	
4.	a. Con frecuencia	
En su desempeño profesional, ¿le ha dado uso pedagógico a las parábolas de Jesús?	b. A veces	
	c. Casi nunca	
	d. Nunca	x
5.	a. Lecturas y/o predicación de tipo religioso	x
¿Cuál ha sido el medio por el que ha tenido conocimiento de las parábolas?	b. Producciones audiovisuales	
	c. Cursos de teología u otros estudios académicos.	
	d. Otro ¿Cuál?	
6. ¿Considera que a través de las parábolas es	a. Si	x

posible realizar aportes a la educación?	b. No	
7.	a. Siempre	
¿Considera importante el estudio de las parábolas en su proceso de formación permanente como profesor?	b. A menudo	
	c. A veces	x
	d. Nunca	

GUÍA DE ENTREVISTA

Dirigida a profesores de nivel institucional superior.

GUSTAVO ARIAS ARTEAGA

garias@ucm.edu.co

9 de marzo de 2016

Presentación

Este ejercicio se realiza en el marco de una investigación de maestría en educación en la Universidad Católica de Manizales, *"Y les habló muchas cosas por parábolas: Un recurso pedagógico para la formación de profesores"*. Con el propósito de retomar sus experiencias como profesor Universitario, para la consolidación de conocimientos que permitan mejorar los saberes en relación a la reflexión pedagógica, entendida como la dialogicidad entre teoría y práctica en la educación.

Instrucciones:

Se espera que diligencie el siguiente instrumento de investigación en su totalidad, redactando sus respuestas después de haber leído detenidamente el contenido. Sírvase expresar sus ideas de la manera más libre y honesta posible.

Desarrollo

1. Describa las características que considere más importantes de una Universidad permeada por la reflexión pedagógica

Una universidad permeada por la reflexión pedagógica:

- Cuenta con un sistema de formación del profesorado que incluya campos como las disciplinas, la investigación, la tecnología, en diálogo con el saber pedagógico.
- Declara en su proyecto educativo un modelo pedagógico claro y visible y promueve dicho modelo entre la comunidad universitaria.
- Tiene una infraestructura administrativa que permite que se visibilice la formación y la docencia como una de las fuentes para cumplir la misión sustantiva de la academia.
- Cuenta con una revista o condiciones editoriales donde publica las reflexiones del profesorado.
- Promueve la investigación en el campo teórico y aplicado de los saberes entre ellos el educativo-pedagógico, a través de alianzas y grupos de investigación.
- Cuenta con una unidad encargada del saber educativo (Facultad, Departamento, Unidad, etc.) y a través de ella ofrece programas de formación en educación y pedagogía, ya sea en la modalidad de formación profesional, avanzada o continuada.

2. ¿Qué lectura hace usted de la reflexión pedagógica de los profesores en el sistema Universitario Colombiano?

La reflexión pedagógica de los profesores universitarios, en general, no es visible, excepto entre aquellos cuyas universidades poseen Facultades de Educación o

unidades académicas afines. No es habitual que en áreas distintas a lo educativo – ingeniería, matemáticas, derecho, entre muchas áreas- la educación como saber se haga visible y mucho menos la pedagogía. Estos ámbitos suelen quedar reservados para la *capacitación* profesoral, ante asuntos tan descuidados como las urgencias de un escalafón, los requerimientos de registro calificado o los de acreditación. Esta circunstancia acusa *desolación epistémica* cuando se trata de la formación a profesionales no licenciados, a cargo de las universidades, para que puedan ascender en el escalafón propio del MEN, para la educación pre, básica y media, y que suele hacerse a través de un curso a manera de *cachucha pedagógica*, ya que es una formación extemporánea temporo-espacialmente a la formación disciplinar y muy centrada en el carácter instrumental de la educación y la pedagogía.

3. Teniendo en cuenta lo anterior ¿Qué posibilidades podría ofrecer la narrativa parabólica de Jesús en educación vista como dispositivo de reflexión y no como construcción religiosa de carácter moral?

Considero oportuno referirme a la necesidad que tenemos de desarrollar un conocimiento analógico del mundo y utilizar diversos *dominios simbólicos* para interpretar el mundo desde el lenguaje de las disciplinas que forman en las diversas profesiones. El profesor universitario, en este sentido, es un *hermeneuta* porque piensa en modelos de representación de la ciencia que enseña. La narrativa parabólica de Jesús, es eso precisamente, un MODELO DE REPRESENTACIÓN, UN DOMINIO SIMBÓLICO que permite desde la fuerza de la analogía representar e interpretar el mundo de la vida y “jalonar” una estructura cognitiva en la cual se

implican, comunicativamente, en este caso profesores y alumnos, desde los variados estilos de aprender y de enseñar.

4. Comente en qué sentido es viable o inviable: la utilización de las parábolas de Jesús en el escenario pedagógico actual.

Considero que la respuesta anterior responde en parte esta pregunta. Agregó:

Sí es viable que el profesor universitario incorpore a su modelo pedagógico, la "parábola", pensada como un dominio simbólico de carácter analógico-metafórico, para explicar los motivos de la ciencia y la tecnología en la formación de las profesiones. Es una oportunidad para convertir los *ejemplos* que el profesor suele ofrecer en sus clases, en un recurso epistémico de mayor impacto.

Ejercicio Práctico

5. Luego de hacer lectura de la siguiente parábola (*el Hijo Pródigo*) ¿Puede encontrarle algún tipo de aplicación en educación?

También dijo: Un hombre tenía dos hijos;

y el menor de ellos dijo a su padre:

Padre, dame la parte de los bienes que me corresponde; y les repartió los bienes.

No muchos días después, juntándolo todo el hijo menor, se fue lejos a una

provincia apartada; y allí desperdió sus bienes viviendo perdidamente.

Y cuando todo lo hubo malgastado, vino una gran hambre en aquella provincia, y comenzó a faltarle.

Y fue y se arrimó a uno de los ciudadanos de aquella tierra, el cual le envió a su hacienda para que apacentase cerdos.

*Y deseaba llenar su vientre de las
 algarrobas que comían los cerdos,
 pero nadie le daba.*

*Y volviendo en sí, dijo: ¡¡Cuántos
 jornaleros en casa de mi padre
 tienen abundancia de pan, y yo aquí
 perezco de hambre!*

*Me levantaré e iré a mi padre, y le
 diré: Padre, he pecado contra el
 cielo y contra ti.*

*Ya no soy digno de ser llamado tu
 hijo; hazme como a uno de tus
 jornaleros.*

*Y levantándose, vino a su padre. Y
 cuando aún estaba lejos, lo vio su
 padre, y fue movido a misericordia,
 y corrió, y se echó sobre su cuello, y
 le besó.*

*Y el hijo le dijo: Padre, he pecado
 contra el cielo y contra ti, y ya no
 soy digno de ser llamado tu hijo.*

*Pero el padre dijo a sus siervos:
 Sacad el mejor vestido, y vestidle; y
 poned un anillo en su mano, y
 calzado en sus pies.*

*Y traed el becerro gordo y matadlo,
 y comamos y hagamos fiesta;
 porque este mi hijo muerto era, y ha
 revivido; se había perdido, y es
 hallado. Y comenzaron a
 regocijarse.*

*Y su hijo mayor estaba en el campo;
 y cuando vino, y llegó cerca de la
 casa, oyó la música y las danzas;
 y llamando a uno de los criados, le
 preguntó qué era aquello.*

*Él le dijo: Tu hermano ha venido; y
 tu padre ha hecho matar el becerro
 gordo, por haberle recibido bueno y
 sano.*

*Entonces se enojó, y no quería
 entrar. Salió por tanto su padre, y le
 rogaba que entrase.*

*Más él, respondiendo, dijo al padre:
 He aquí, tantos años te sirvo, no
 habiéndote desobedecido jamás, y
 nunca me has dado ni un cabrito
 para gozarme con mis amigos.*

*Pero cuando vino este tu hijo, que
 ha consumido tus bienes con*

*raneras, has hecho matar para él el
becerro gordo.*

*Él entonces le dijo: Hijo, tú siempre
estás conmigo, y todas mis cosas
son tuyas.*

*Más era necesario hacer fiesta y
regocijarnos, porque este tu
hermano era muerto, y ha revivido;
se había perdido, y es hallado.*

(Lucas 15:11-32)

Considero que la aplicación más inmediata está en la motivación que encierra el mensaje para inspirar los proyectos de vida de las personas y poder “ganar” en autonomía, reconocimiento y respeto por el otro, comprensión de la naturaleza humana, entre otros asuntos. Aquí, pedagógicamente hablando, el valor no está precisamente en este o aquel pasaje bíblico, sino en el uso que de esta herramienta analógica hagamos los profesores. Por ello vale la pena preguntarse, por ejemplo: ¿Cuáles son las relaciones que se dan en un proceso de aprender entre analogía y cognición? Y así mismo, entre aquella forma de expresión del mundo y las demás dimensiones del desarrollo humano (comunicación, ética, estética, valores, etc.)

6. Desde su punto de vista ¿Qué implicaciones podría tener sobre su práctica y su saber pedagógico una lectura formativa de las parábolas de Jesús?

Afirmemos de manera general que las parábolas corresponden a una de las formas de lenguaje de lo que podríamos denominar como modelo pedagógico “la escuela de Jesús”, de carácter doctrinario, mesiánico y liberador, que en su concepción y práctica podría presentar dos horizontes como lo sugiere en el fondo la pregunta de esta investigación:

- Un uso de la parábola como herramienta del entendimiento para, por un proceso de conocimiento analógico, reconocer e interpretar el mundo desde las disciplinas que son enseñadas.
- Un uso formador de la parábola, para promover desde lo reflexivo, el proyecto de vida de las personas, siendo Jesús un personaje que se reconoce como *maestro* ya que es inspirador paradigmático de la vida.

Cierre

Se presenta el espacio para que el profesor exprese en primer lugar, sus inquietudes o preguntas y en segunda instancia, **cómo se sintió en el ejercicio realizado**.

Comentario: el ejercicio práctico (5), me generó un poco de resistencia, porque tiene una carga muy alta de subjetividad. Las aplicaciones en educación podrían ser diversas, no obstante, la fuerza de los investigadores podría estar mejor canalizada en la mirada de *la parábola como estrategia del entendimiento* y no centrarse en un único ejemplo tomado de los evangelios.

Les deseo éxitos en la investigación. Con gusto. Un saludo fraterno. Gustavo

Apéndice 12. Encuesta diligenciada

GUÍA DE ENTREVISTA

Dirigida a profesores de nivel institucional superior.

Presentación

Este ejercicio se realiza en el marco de una investigación de maestría en educación en la Universidad Católica de Manizales, "*T les habló muchas cosas por parábolas: Un recurso pedagógico para la formación de profesores*". Con el propósito de retomar sus experiencias como profesor Universitario, para la consolidación de conocimientos que permitan mejorar los saberes en relación a la reflexión pedagógica, entendida como la dialogicidad entre teoría y práctica en la educación.

Instrucciones:

Se espera que diligencie el siguiente instrumento de investigación en su totalidad, redactando sus respuestas después de haber leído detenidamente el contenido. Sírvase expresar sus ideas de la manera más libre y honesta posible.

Desarrollo

1. Describa las características que considere más importantes de una Universidad permeada por la reflexión pedagógica

Es importante dejar en claro que en mi país la reflexión pedagógica es un tema que ha cobrado gran relevancia en los últimos 4 o 5 años más o menos, por lo que responder esta pregunta no es muy fácil. Puedo dar una respuesta subjetiva desde mi experiencia como académica en un programa de formación de profesores. Habiendo aclarado esto podría decir que una universidad que practica la reflexión pedagógica es una universidad que está abierta al proceso de acomodación y

cambio, es decir hay flexibilidad ante una nueva visión que nace de la reflexión pedagógica. Este tipo de universidad se preocupa del cómo aprenden sus estudiantes y de cómo pueden entregarles herramientas que realmente los ayuden a desarrollarse como personas integrales capaces de ser exitosos en el mundo de hoy. Además, este tipo de universidad procura que sus docentes completen y complementen estudios para así hacer investigación que ayude a la docencia. Asimismo, la universidad procura que los académicos tengan el tiempo para la reflexión entre pares y en grupos, lo que permite tener la figura de partners dialógicos.

2. ¿Qué lectura hace usted de la reflexión pedagógica de los profesores en el sistema Universitario Chileno?
 Como dije anteriormente esto se está instalando en nuestro país. Me parece que con el cambio que se ha tenido que hacer de horas al Sistema de Créditos Transferibles créditos, se ha comenzado este proceso de reflexión ya que para realizar este cambio adecuadamente los académicos deben juntarse para reflexionar sobre sus prácticas docentes y sobre una variedad de temas que implica este cambio.
 Por otra parte, la necesidad de mejorar la formación de profesores en el país ha obligado de alguna manera a hacer reflexión.
 En la preparación de profesores de inglés se han realizado talleres, se dictan conferencias por expertos en el tema de la reflexión, y en estos momentos las mallas curriculares incluyen en la actividad de práctica un taller de reflexión.
 Por estas razones, se podría decir que tanto profesores en colegios y universidades se están preocupando de hacer esta reflexión pedagógica. En las universidades dónde los académicos no son de origen profesores sino más bien, ingenieros, arquitectos, médicos, etc., se han tenido que preparar para realizar esta reflexión pedagógica que pareciera estar más ligada al área de educación, que otras áreas del conocimiento.

3. Teniendo en cuenta lo anterior ¿Qué posibilidades podría ofrecer la narrativa parabólica de Jesús en educación vista como dispositivo de reflexión y no como construcción religiosa de carácter moral? Bien, Jesús, para mí fue un profesor, un maestro, por lo que sus parábolas enseñan, te hacen pensar, te hacen analizar situaciones, te ayudan a ver la realidad desde diferentes perspectivas por lo que cuentan para mí como un dispositivo de reflexión.

4. Comente en qué sentido es viable o inviable: la utilización de las parábolas de Jesús en el escenario pedagógico actual.
 Bueno, tomando en cuenta el escenario pedagógico actual y pensando en la realidad de las escuelas en cuanto a la formación de valores, la utilización de estas sería viable. Al parecer las personas han perdido el sentido de lo que es el vivir los valores que nos entregaron nuestros padres a través de la religión, o simplemente a través de saber que existe una escala de valores que debemos respetar para ser buenos ciudadanos, buenas personas. Habiendo estudiado en una escuela católica, las parábolas de Jesús tienen un significado muy especial para mí. Me enseñaron mucho sobre la vida, y sobre mí misma y me ayudaron a crecer como persona y así desarrollar mi parte espiritual. Asimismo, son estas enseñanzas que me han llevado a lograr mis objetivos de vida, y me ayudan a solucionar mis problemas.

Ejercicio Práctico

5. Luego de hacer lectura de la siguiente parábola (*Los Talentos*): ¿Puede encontrarle algún tipo de aplicación en educación?

Porque el reino de los cielos es como un

hombre que yéndose lejos, llamó a sus

siervos y les entregó sus bienes.

A uno dio cinco talentos, y a otro dos, y a

otro uno, a cada uno conforme a su

capacidad; y luego se fue lejos.

Y el que había recibido cinco talentos fue y

negoció con ellos, y ganó otros cinco

talentos.

Asimismo el que había recibido dos, ganó

también otros dos.

Pero el que había recibido uno fue y cavó

en la tierra, y escondió el dinero de su

señor.

Después de mucho tiempo vino el señor de

aquellos siervos, y arregló cuentas con

ellos.

Y llegando el que había recibido cinco

talentos, trajo otros cinco talentos,

diciendo: Señor, cinco talentos me

entregaste; aquí tienes, he ganado otros

cinco talentos sobre ellos.

Y su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel;

sobre poco has sido fiel, sobre mucho te

pondré; entra en el gozo de tu señor.

Llegando también el que había recibido dos

talentos, dijo: Señor, dos talentos me

entregaste; aquí tienes, he ganado otros

dos talentos sobre ellos.

Su señor le dijo: Bien, buen siervo y fiel;

sobre poco has sido fiel, sobre mucho te

pondré; entra en el gozo de tu señor.

Pero llegando también el que había

recibido un talento, dijo: Señor, te conocía

que eres hombre duro, que siegas donde no

sembraste y recoges donde no esparciste;

por lo cual tuve miedo, y fui y escondí tu

talento en la tierra; aquí tienes lo que es

miyo.

Respondiendo su señor, le dijo: Siervo

malo y negligente, sabías que siego donde

no sembré, y que recojo donde no esparcí.

Por tanto, debías haber dado mi dinero a

los banqueros, y al venir yo, hubiera

recibido lo que es mío con los intereses.

Quítadle, pues, el talento, y dádlo al que

tiene diez talentos.

Porque al que tiene, le será dado, y tendrá

más; y al que no tiene, aun lo que tiene le

será quitado.

Y al siervo inútil echadle en las tinieblas de

afuera; allí será el lloro y el crujir de

dientes. (Mateo 25:14-30)

6. Desde su punto de vista ¿Qué implicaciones podría tener sobre su práctica y su saber pedagógico una lectura formativa de las parábolas de Jesús?

Esta parábola, si mal no recuerdo, me la contaron la primera vez cuando estaba en tercero básico, y así me la contaron muchas veces y la reflexión era más intensa y más profunda cada vez. En un comienzo no entendía – era una niña – poco a poco comenzó a hacer sentido porque mi madre también recurría a esta parábola cuando yo estaba desganada y frustrada por algo que no lograba hacer. Ella decía, ‘Dios te dio dones, regalos que tú debes usar y perfeccionarlos. Uno de esos regalos es la perseverancia... persevera... y lograrás lo que quieres’. Nunca olvido esto ya que me da energía y vuelvo a pensar positivamente.

La lectura formativa de las parábolas, podría tener una gran implicancia en la práctica y saber pedagógico, dependiendo del enfoque que se le dé. ¿Cuál es el objetivo para utilizarlas? ¿Qué es lo que se quiere hacer notar con una parábola? ¿Es el objetivo el de practicar la habilidad de reflexionar? (porque para mí la reflexión se aprende, se entrena, se practica) Por ejemplo, si trabajo con los objetivos transversales, que tienen que ver con los valores y la actitud frente a la vida, las parábolas de Jesús serían la lectura perfecta, desde mi perspectiva. Sin embargo, debo adecuarlas al grupo con el cual estoy trabajando, si son adolescentes, niños, si el curso es mixto o no. Muchos factores que van a interferir en el cómo responden los estudiantes a estas parábolas. El uso adecuado de las parábolas podría lograr que los estudiantes, futuros profesionales, logren desarrollar la habilidad, o estrategia cognitiva de reflexionar. Si esto resulta muchas cosas cambiarían, cierto? Desde mi experiencia, las parábolas nos entregan un mensaje que tiene que ver con la vida, con el cómo debo actuar ante alguna situación. Nos refuerza valores, nos muestran desde una perspectiva religiosa lo bueno y lo malo, lo correcto o incorrecto. Es filosofía pura, y filosofía implica ‘pensar’ y eso es ‘reflexionar’. Esto es lo que se requiere hoy porque al parecer las personas actúan por impulsos, y estímulos que muchas veces son los equivocados y no ‘piensan’. A la vez, que los valores tradicionales han sido trastocados y vulnerados.

Cierre

Se presenta el espacio para que el profesor exprese en primer lugar, sus inquietudes o preguntas y en segunda instancia, **cómo se sintió en el ejercicio realizado**.

Buen ejercicio para justamente para reflexionar sobre lo que uno hace como profesor. Por otro lado me hizo recordar mi niñez en mi colegio, las clases de religión o catequesis, como le llamaron alguna vez. El recordar esos años me pone en un estado de contento muy especial. Siempre me gustó que me contaran parábolas de la biblia, y más aún cuando la hermana (monja) o el padre (cura) la explicaba y la llevaba a nuestro tiempo y podíamos vernos en una situación parecida. La parábola del hijo pródigo, yo la he usado varias veces con mis estudiantes cuando trabajé con adolescentes y también en la universidad. En una clase un alumno me dice que por qué le había dado una oportunidad a un alumno, que según él no la merecía porque veían que este estudiante no era muy preocupado de la clase, iba pocas veces, y podía ser hasta arrogante algunas

veces. El chico tenía problemas, era obvio, y yo decidí darle una oportunidad. Bueno la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo con lo que su compañero reclamaba. Y me acordé de la parábola del hijo pródigo, no sé si fue la más adecuada pero dio resultado y al final estuvieron de acuerdo conmigo, luego de una larga conversación que duró la clase completa, por supuesto no hice la clase pero creo que fue más provechoso haber discutido el tema en base a la parábola.

Vita

Acá se incluye una breve biografía del autor de la tesis.