Naval, C., Bernal, A., Jover, G.,
Fuentes, J. L., Cárdenas, A. R.
(Coordinadores)

Una acción educativa pensada

Reflexiones desde la filosofía de la educación

Dykinson Ebook

ISBN: 978-84-1377-141-0

Naval, C., Bernal, A., Jover, G., Fuentes, J. L. y Cárdenas, A. R. (Coords.)

Una acción educativa pensada

Reflexiones desde la filosofía de la educación

DYKINSON EBOOK

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase *www.dykinson.com/quienes_somos*

© Copyright by Los autores
Madrid, 2020

© Imagen de cubierta: https://www.freepik.es/fotos/hoja'
Foto de Hoja creado por wirestock

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1377-141-0

Preimpresión por: Realizada por los autores

Índice

Introducción

1. LA EDUCACIÓN DE LA INTELIGENCIA: EL APRENDIZAJE INVISIBLE EN UNA SOCIEDAD LÍQUIDA - Albertos San José, Aránzazu

2. ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y CAMBIOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN: PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA - Almada Leite, Claudia y Mendes dos Santos, Sonia Regina

3. PRESUPUESTOS ONTOLÓGICOS Y ANTROPOLÓGICOS DE LA REFLEXIÓN SEGÚN ARISTÓTELES COMO ELEMENTO DE LA CONDICIÓN HUMANA - Alvarado Saldaña, Bernardo Arnaldo

4. RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: PRÁCTICA DOCENTE CON SENTIDO DE COMUNIDAD - Arbués, Elena; Ibarrola-García, Sara y Naval, Concepción

5. POR UNA PEDAGOGÍA DEL ENCUENTRO - Azqueta Díaz de Alda, Arantxa

6. PERFORMANCE CHARACTER Y DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE: AMPLIANDO LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER - Balaguer Estaña, Álvaro

7. LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y LA BÚSQUEDA DE LA VIDA BUENA - Balduzzi, Emanuele

8. REFLEXIÓN SOBRE UNA ÉTICA DIGITAL A PARTIR DE LAS NUEVAS GENERACIONES DIGITALES - Balladares-Burgos, Jorge

9. UNA ESCUELA SENSIBLE: ¿ES POSIBLE? - Ballester Pont, Lucía y Mula Benavent, José Manuel

10. LA MEMORIA DEL HOLOCAUSTO COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE - Ballesteros-Moscosio, Miguel-Ángel

11. TRES PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER HOY - Beltramo, Carlos

12. CONECTANDO EDUCACIÓN, DERECHOS DEL NIÑO Y ENFOQUE DE CAPACIDADES -Biffi, Elisabetta; Daddi, Andrea Ignazio y Pippa, Stefano

13. ENSEÑAR A MIRAR LA VIDA DE CADA QUIEN - Botanch Callen, José Luis

14. LA URGENTE NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN POLÍTICA, Cáceres-Muñoz, Jorge y Martín-Sánchez, Miguel

15. REPENSANDO EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL - Cáceres Silguero, Pablo

16. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL CON ENFOQUE DIFERENCIAL A MUJERES SOBREVIVIENTES DE VIOLENCIA SEXUAL EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO - Canal Caicedo, María

17. LA FORMACIÓN DE LAS CAPACIDADES EMPRENDEDORAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA REALIZACIÓN DEL SUJETO EN EL ÁMBITO LABORAL - Cárdenas Gutiérrez, Antonio Ramón; Sotelino Losada, Alexandre y Montoro Fernández, Elisabet

18. COMPETENCIAS Y CAPACIDADES PARA LA AGENCIA Y EL DESARROLLO HUMANO DE LOS UNIVERSITARIOS - Chávez González, Guadalupe

19. CONCILIACIÓN LABORAL/FAMILIAR Y ATENCIÓN A LA INFANCIA. PERMISOS PARENTALES EN SUECIA - Cobano-Delgado Palma, Verónica C., Llorent-Bedmar, Vicente y Ruiz-Jiménez, Cristina

20. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. EL CANCIOGRAMA COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN PERSONAL - Colomo Magaña, Ernesto y Gabarda Méndez, Vicente

21. EL ENFOQUE DEL DESARROLLO COGNITIVO DE LA EDUCACIÓN MORAL DE KOHLBERG: RETOS Y RESULTADOS - Dabdoub González, Juan Pablo

22. EDUCACIÓN COMO “AYUDAR A CRECER”: LA EDUCACIÓN PERSONAL A LA LUZ DE LA ANTROPLOGÍA TRASCENDENTAL - Dassoy Mut, Mayte

23. UN APPROCCIO PEDAGOGICO AL BENESSERE ORGANIZZATIVO ATTRAVERSO LA GESTIONE DELLE DIFFERENZE IN AMBITO LAVORATIVO - De Feo, Angelamaria

24. EL MÉTODO MAYÉUTICO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MOTIVAR LA REFLEXIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO - De las Heras Monastero, Bárbara

25. HANNAH ARENDT Y EL VALOR DE LA TRADICIÓN EN LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANIA POLÍTICA - Díaz Hidalgo, Irvin

26. NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN: EL CONOCIMIENTO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMO NEXO INDISOCIABLE DE UNIÓN - Donoso González, Macarena y Uceda Gutiérrez, Sara

27. ACOGIDA Y RESPONSABILIDAD: UNA REFLEXIÓN ÉTICA SOBRE EL DESTINO EDUCATIVO DE LOS GRUPOS SOCIALES DESFAVORECIDOS - Dubini, Marcela

28. LA NEURO-EDUCACIÓN APLICADA AL AULA. EDUCANDO AL CEREBRO - Espino-Díaz, Luis y García-Cano Lizcano, Fernando

29. CUANDO EL DIÁLOGO FRACASA: LA CONVERSIÓN AL OTRO, HERRAMIENTA PARA EL DESENCUENTRO - Espinosa Zárate, Zaida

30. TRAS LOS MUROS DE CRONOS: TIEMPOS DE LA INFANCIA. LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO EXPERIENCIA DE RE-SIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA DOCENTE EN SU DIMENSIÓN TEMPORAL - Fernández García, Isabel María; Maldonado Ruiz, Gonzalo y Soto Gómez, Encarnación

31. A CRISE E OS CONFLITOS ÉTICOS NA EDUCAÇÃO DESDE UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A PRÁXIS - Ferreira Rodrigues, Valter

32. ELEMENTOS DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EN EL DISCURSO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA - Flores-Rodríguez, Cruz y Martín-Sánchez, Miguel

33. CONFLICTOS EN EL PROFESORADO: CUANDO LAS BASES DE LA SOLIDARIDAD SOCIAL SE TAMBALEAN - Funes Lapponi, Silvina

34. GRADO DE FELICIDAD DE LOS FUTUROS MAESTROS: ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES VARIABLES - Gabarda Méndez, Vicente y Colomo Magaña, Ernesto

35. LA PEDAGOGÍA DEL AMOR PARA UNA EDUCACIÓN DESDE LA AFECTIVIDAD - Gaeta González, Martha Leticia

36. LA MUJER EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. DEL DEBER-HACER AL PODER-HACER - García Perea, M. Dolores

37. CONDICIÓN HUMANA Y PRÁCTICAS PROFESIONALES DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO - García Perea, M. Dolores

38. EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS EN EL AULA - García-Cano Lizcano, Fernando y Espino-Díaz, Luis

39. LEARNING TO LEARN IN EUROPE 4.0: HUMAN OBSOLESCENCE AND SHORT-TERM CHANGE - Garcia-Garcia, Fran J.

40. APRENDER A APRENDER EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DESARROLLO HUMANO Y CRECIMIENTO ECONÓMICO - Garcia-Garcia, Fran J., López-Francés, Inmaculada; Gozálvez, Vicent y Pérez-Pérez, Cruz

41. RECURSOS Y METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN CLASES DE CIENCIAS - Giabbarrasi, Giuseppina

42. RELACIÓN EDUCATIVA Y CICLO DE DONACIÓN. EL RECONOCIMIENTO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD - Gijón Casares, Mónica

43. TRANSFORMACIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN-PARTICIPACIÓN EN UN AULA DE PRIMARIA: RECUPERANDO EL PORQUÉ DE LA EDUCACIÓN - Goenaga Ruiz de Zuazu, Adriana

44. APRENDIZAJE-SERVICIO, UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EXPERIENCIAL ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO - Granero Andújar, Alejandro y Mayor Paredes, Domingo

45. UNA NUEVA MIRADA AL SISTEMA HEGEMÓNICO DE SEXUALIDAD A PARTIR DEL REPENSAR LOS CONCEPTOS DE GÉNERO Y ROLES DE GÉNERO - Granero Andújar, Alejandro

46. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: ¿QUÉ TAN PÚBLICA, GRATUITA Y OBLIGATORIA ES LA EDUCACIÓN? - Ibarra Rosales, Esther

47. LA RE-SIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LA ÉTICA DEL CUIDADO - Ibarra Rosales, Guadalupe

48. RESULTADOS REVELÁNDOSE: UN ANÁLISIS DE LA ESCUELA PÚBLICA A PARTIR DE SUS ACTUACIONES COMO INSTITUCIÓN QUE CONSTITUYE LA CIUDADANÍA ACTIVA - Kaminski, Christiane y Veneral, Debora Cristina

49. DEVELOPMENT OF 4CS, DEEPER LEARNING AND METACOGNITIVE STRATEGIES - La Marca, Alessandra y Gülbay, Elif

50. FLIPPED CLASSROOM: APRENDIZAJE PERSONALIZADO EN LA UNIVERSIDAD - La Marca, Alessandra

51. ALTERIDADES CORPÓREAS, LA DIFERENCIA SEXUAL DESDE LA ÉTICA - León Sánchez, Mario

52. ADAGIO EDUCATIVO, LA ÉTICA Y EL DON EN LA EDUCACIÓN. QUE ES VIVIR EN EL OTRO - León Sánchez, Mario

53. MARCUSE Y HUMANITAS: ÉTICA, TRABAJO Y EDUCACIÓN - Lizárraga Gómez, Adolfo

54. FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD: SOLEDAD, AMOR Y LO COMÚN - Lizárraga Ortiz, Jazmín

55. LA RELEVANCIA DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA - Llorent-Vaquero, Mercedes

56. EL USO DE LAS TIC EN MENORES: LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD - Llorent-Vaquero, Mercedes

57. ¿POST-MODERNO? ¿POST-VERDADERO? ¿POST-HUMANO?: EDUCACIÓN HUMANISTA - López Herrerías, José Ángel

58. ÉTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN UNA SOCIEDAD LÍQUIDA. LA CULTURA PEDAGÓGICA TRANSFORMATIVA - López Zavala, Rodrigo; Solís Aragón, Martha Lorena y Torres Aispuro, Mayra Selene

59. ¿SEDUCIR PARA EDUCAR?: CONSIDERACIONES SOBRE LA APLICACIÓN ACRÍTICA DE NUEVAS METODOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS EDUCATIVAS - Luna, Diego

60. RESIGNIFICANDO LA CULTURA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE - Luna, Diego

61. TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E POLITECNIA: BASES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL - Maldaner, Jair José y Carrasco, Alex Gomes

62. EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM DESAFIO PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL - Maldaner, Jair José y Cunha, Rodrigo Carvalho da

63. TRAS LA ABSTRACCIÓN DESENCARNADA: PRESENCIAS DE INFANCIA. LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA DE RE-SIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA DOCENTE - Maldonado Ruiz, Gonzalo; Fernández García, Isabel María y Soto Gómez, Encarnación

64. IDENTIDAD, DIGNIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL. UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA –Mancila, Iulia

65. EL DEPORTE Y LA SOSTENIBILIDAD: ANÁLISIS DE UN PROYECTO QUE UTILIZA EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL - Maresca, Ilda

66. EL VALOR EDUCATIVO DE LA COLABORACIÓN Y LAS REDES EN LAS INTERACCIONES AULA Y ENTORNO: UN ESTUDIO DE CASO - Martín-Gutiérrez, Ángela

67. EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN PARA LA ACCIÓN MORAL: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA SOBRE LA NOCIÓN DE “DIGNIDAD” - Martínez Mares, Sara y Risco Lázaro, Ana

68. CÓMO DESARROLLAR LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL - Martínez Ortega, Manuel

69. PAUTAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EDUCACIÓN EMOCIONAL E INTELIGENCIA COLECTIVA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN - Martínez-Agut, M. Pilar y Monzó Martínez, Anna

70. LA INTELIGENCIA UNIDIVERSA Y SU TRASCENDENCIA PEDAGÓGICA - Martínez-Otero Pérez, Valentín

71. LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES MEDIANTE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES - Martínez-Otero Pérez, Valentín

72. ENTENDER EL TRABAJO COMO UNA CLAVE DEL CRECIMIENTO PERSONAL. UN APORTE DE LEONARDO POLO - Martino, Silvia Carolina
73. TRASCENDIENDO LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN OCCIDENTAL: FUNDAMENTOS PARA LA FILOSOFÍA TRANSPERSONAL Y LA EDUCACIÓN TRANSRACIONAL - Martos García, Amador

74. PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE PRENSA SOBRE LOS ODS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN GRUPOS INTERDISCIPLINARES - Mayoral García-Berlanga, Olga y Martínez-Agut, M. Pilar

75. EL EXISTENCIARIO DEL JUGAR: UNA PROPUESTA VIVENCIAL - Maza Dueñas, Mafaldo

76. EL DESARROLLO PERSONAL FORTALECIDO POR EL APRENDIZAJE DE LA VIRTUD DEL PERDÓN EN LA ESCUELA - Millán Ghisleri, Elda María y Ahedo Ruiz, Josu

77. LA UNIVERSIDAD, LOS JÓVENES Y EL DESAFÍO DEL MUNDO DIGITAL - Montaldo, Ester Susana

78. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LAS POLÍTICAS DE PROTECCIÓN EN ESPAÑA. ANÁLISIS HISTÓRICO - Montero-Pedrera, Ana-María

79. LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA: UNA HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR - Montoro Fernández, Elisabet; Cárdenas Gutiérrez, Antonio R. y Bernal Guerrero, Antonio

80. LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL: UNA FORMA DE INTEGRACIÓN DE LA DIMENSIÓN ECONÓMICA EN EL DESARROLLO HUMANO - Núñez Canal, Margarita

81. LITERATURA Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE - Ofria, Federica

82. COLECTIVOS VULNERABLES EN REINSERCIÓN LABORAL: UN ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO DE MUJERES DESEMPLEADAS MAYORES DE 45 AÑOS - Ordóñez Jiménez, María Auxiliadora

83. SOÑANDO UNA ESCUELA PARA SER, APRENDER Y VIVIR JUNTOS: LA DIVERSIDAD EXPERIMENTADA POR DOCENTES QUE DESARROLLAN UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL - Orozco Almario, Inmaculada Concepción

84. JUSTICIA EDUCACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE - Ovalle Ramirez, Claudia Patricia

85. LA CONSTITUCIÓN DE LO COMÚN DESDE EL FONDO IMPOLÍTICO DE LA CONDICIÓN HUMANA - Palomar Torralbo, Agustín

86. LA EDUCACIÓN DEL TRABAJO SOBRE SÍ - Patutti, Danilo

87. IGUALDAD Y EDUCACIÓN RESPECTO AL SEXO - Peiró i Gregòri, Salvador

88. EL SER HUMANO ANTE LOS VALORES. PLANTEAMIENTOS FILOSÓFICOS Y ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA - Pérez-Pérez, Cruz; Gozálvez Pérez, Vicent y López Francés, Inmaculada

89. A DÚVIDA HAMLETIANA COMO DISPOSITIVO QUE ACIONA A VONTADE DE VERDADE –Leny, André Pimenta y Momesso, Maria Regina

90. RESPONSABILIDAD ANTE OTRO/A COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS - Ponce de León Leiva, Rossana

91. LAS NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES Y SUS RELACIONES CON LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO ESPAÑOL Y PORTUGUÉS - Real Apolo, Carmelo y Borges Carvalho, Isabel

92. EL DISEÑO DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD - Roca-Hurtuna, Montserrat

93. LA CORRESPONSABILIDAD COMO RETO EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON EL VÍNCULO AMISTOSO: UNA REFLEXIÓN - Romero-Iribas, Ana y Santaella, Almudena

94. EN BÚSQUEDA DE UNA BASE ANTROPOLÓGICA PARA INTEGRAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: REDESCUBRIENDO LA TEORÍA DE ARNOLD - Ruiz-Fuster, Fátima

95. EL STORYTELLING Y LA GAMIFICATIÓN COMO HERRAMIENTAS APLICADAS A UNA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER CREATIVA Y REFLEXIVA - Salgado Gutiérrez, Daniela y Muñoz, María Isabel

96. LA NARRACIÓN VITAL COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA - Sánchez Espillaque, Jéssica

97. LA PARADOJA COMUNITARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO. LA VIDA QUE NOS VIVE A CAUSA DEL EXCESO INDIVIDUALISTA - Sánchez Pérez, Yaiza y Bermejo Fernández-Nieto, Javier

98. PERSONA, PERSONALIDAD Y CARÁCTER: DISTINCIÓN NECESARIA EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER - Sandoval-Estupiñán, Luz Yolanda y Bernal Martínez de Soria, Aurora

99. DEMOCRACIA PONDERADA. EDUCAR LAS CAPACIDADES PARA VIVIR LA DEMOCRACIA - Scotton, Paolo

100. LA PERCEPCIÓN DE LOS VALORES EN ESCOLARES PARAGUAYOS - Servin Mendieta, Yeni Alicia y Arbués, Elena

101. ESTUDIO LONGITUDINAL COMPARADO DEL PRIMER NIVEL DEL IMPACTO DE LAS JORNADAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EXTREMADURA. EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES EDUCATIVOS (2018-2019) - Solís Galán, Mª Gloria y Mayor Paredes, Domingo

102. EXPANDING DEMOCRATIC CITIZENSHIP EDUCATION THROUGH BILDUNG. KLAFKI CONFRONTING 21ST CENTURY - Sørensen, Asger

103. FORMAR PERSONAS. LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE SERVICIO COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO - Torres Begines, Concepción

104. LA ESTÉTICA DEL CUIDADO - Ulazia Ibarzabal, Pello

105. PARENTING COORDINATOR FOR AN INNOVATIVE INTERPRETATION OF EDUCATIONAL CULTURE - Valerio, Agnese

106. TIEMPO UNIVERSITARIO EN LA ERA DIGITAL - Varela Valdés, María Fernanda

107. EVALUACIÓN DE LOS FACTORES DE INCENTIVO QUE INFLUYEN EN LA MEJORA DEL DESEMPEÑO AMBIENTAL DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR - Vassallo, Pietro

108. EFICACIA E IGUALDAD EN EDUCACION Y CIUDADANIA - Vieille-Grosjean, Henri

109. ¿EDUCAMOS PARA SOÑAR O SOÑAMOS POR NO EDUCAR? LA PREPARACIÓN DEL ADOLESCENTE ANTE LA ELECCIÓN DE CARRERA - Villacís Nieto, Jorge Luis

110. PENSAR LA ESCUELA EN CLAVE DE GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA - Yepes Núñez, Leonardo

Introducción

En los tiempos de la medición, la evaluación, la evidencia empírica y los indicadores objetivos, el pensamiento sobre la acción educativa desde una perspectiva filosófica, se ha convertido en un fenómeno prácticamente contra corriente. No se trata necesariamente de actuar en oposición frontal y directa ante otros paradigmas, sino más bien de llamar la atención sobre la propia naturaleza de la realidad, que es multidimensional, compleja, sistémica y muy amplia, por lo que la respuesta que demanda no puede ser única, simplista, cerrada y limitada. Al contrario, de los educadores y pedagogos se esperan actitudes creativas, críticas, abiertas, reflexivas, profundas, en ocasiones pausadas y meditadas, en cuanto que suponen una ineludible responsabilidad ante los educandos.

La filosofía, y más concretamente, la filosofía de la educación, en cuanto que pensamiento aplicado, supone una oportunidad inmejorable para poner en práctica estas cualidades del ser humano, por lo que su comparecencia en el ámbito educativo no puede ignorarse, ni relegarse exclusivamente al ámbito universitario, alejado de la vida de las aulas en diferentes niveles educativos.

El Ebook presente nace en el seno de estos planteamientos y reúne a un importante número de autores en torno al eje de la filosofía de la educación. En él se encuentran trabajos diversos, que incluyen ensayos, investigaciones, proyectos, estudios de caso, etc., realizados por profesores de universidad, así como por educadores que ejercen su profesión en centros educativos de distintas etapas, desde la Educación Infantil, la Educación Primaria y Secundaria, entre otras.

Asimismo, su procedencia es muy variada, encontrando un buen número de autores españoles, de otros países de Europa y, de manera especial, de Latinoamérica, cuya diversidad se refleja también en los diferentes idiomas en los que se encuentran escritos los capítulos: español, inglés, portugués e italiano.

Los editores confiamos que este texto resulte de interés tanto para los filósofos de la educación, como para educadores de otras áreas, de tal forma que esta disciplina contribuya a iluminar una práctica educativa más reflexiva y humanizadora.

LA EDUCACIÓN DE LA INTELIGENCIA: EL APRENDIZAJE INVISIBLE EN UNA SOCIEDAD LÍQUIDA

Albertos San José, Aránzazu
Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología, ICS, Pamplona, España.
aalbertos@unav.es

Resumen
En este trabajo se propone una revisión de la educación de la inteligencia en el espacio social contemporáneo, conectándolo con los escenarios de la educación. Partiendo de un examen histórico del concepto de inteligencia, fuertemente relacionado con otros conceptos, como aprendizaje, conocimiento y pensamiento, el desarrollo de este concepto ha recibido aportaciones de distintas áreas de conocimiento, como la Filosofía, la Educación y la Psicología. En el marco de la Teoría de la Educación nos interesa explorar las nuevas características del sujeto educable, los actores y escenarios de la educación, principalmente la educación informal, en relación con el contexto global de modernidad líquida. Este estudio presenta las bases de un paradigma de la educación de la inteligencia basado en un contexto ecológico cambiante, en función de las características holísticas de los nuevos educandos y de los actores educativos.

Abstract
This paper proposes a review of intelligence education in the contemporary social space, connecting it with education scenarios. Starting from a historical examination of the concept of intelligence, strongly related to other concepts, such as learning, knowledge and thought, the development of this concept has received contributions from different areas of knowledge, such as Philosophy, Education and Psychology. Within the framework of the Theory of Education we are interested in exploring the new characteristics of the educable subject, the actors and scenarios of education, mainly informal education, in relation to the global context of liquid modernity. This study presents the bases of a paradigm of intelligence education based on a changing ecological context, in function of the holistic characteristics of new learners and educational actors.

Palabras clave: educación de la inteligencia; educación no formal; educación holística; educación humanística.

Keywords: intelligence education; non-formal education; holistic education; humanistic education.

INTRODUCCIÓN
Zygmunt Bauman, en su obra *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2007), considera que hay dos retos esenciales para los educadores del s. XXI, “Aún debemos aprender

el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo" (p. 46). El tema de la educación, según Llano (1999), pone en vilo todos los problemas de la sociedad y de la persona, porque para educar es necesario tener una idea del conocimiento y de la verdad, así como la conexión entre educación, ética y política. La educación es la prueba de fuego de las diferentes concepciones sobre la sociedad y la persona humana, si estas ideas están equivocadas, la educación "no funciona".

La educación de la inteligencia se ha convertido en un caleidoscopio, con piezas diversas y fluctuantes. Si hacemos una búsqueda en Google Scholar sobre le educación de la inteligencia, el buscador nos remite mayoritariamente a títulos en los que el término inteligencia siempre va unido a otro sustantivo u adjetivo que explicita a qué tipo de inteligencia se refiere el autor. La mayoría de las veces está ligada al adjetivo "emocional", y, en algunos títulos también se vincula con desarrollo cognitivo. Si se accede a otros buscadores académicos, el abanico de posibilidades se amplía añadiendo a la inteligencia las palabras aprendizaje, competencia, digital, artificial, cultural o creativa.

En este capítulo vamos a presentar una visión de conjunto de los aspectos relevantes y olvidados de la educación de la inteligencia. Los objetivos de este trabajo son: esclarecer el significado de la educación de inteligencia, incidiendo en la sustantividad del concepto; explicitar el papel del conocimiento en una sociedad líquida, dentro los escenarios de la educación, sobre todo de la educación informal; y, considerar la educación de la inteligencia desde un punto de vista holístico, en unión con otros elementos de la persona humana, como son la parte afectiva-emotiva.

1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

1.1. Antecedentes filosóficos del concepto de inteligencia

Desde los inicios de la Filosofía, en la Grecia Clásica, el concepto de inteligencia ha sido un tema nuclear para los filósofos. Sócrates, partiendo del "solo sé que no sé nada", a través de la mayéutica, nos introduce en el camino para "sacar al hombre la verdad". Platón nos indica que el conocimiento inteligente es la capacidad del hombre de conocer las Ideas de Belleza, Bien y Justicia. Este maestro de la Antigüedad no cita la verdad como idea, porque da por supuesto que el hombre que utiliza correctamente su capacidad, llega al conocimiento verdadero. La Filosofía es el saber del alcanza estas ideas y es superior a la opinión y a la ciencia. La inteligencia se representa como el auriga que lleva las riendas, controlando a su vez la parte irascible y concupiscible, conduciendo al hombre al estado de sabiduría. Para Aristóteles el conocimiento parte de los sentidos, del conocimiento sensible y remite a una facultad que va más allá del conocimiento material y concreto, capaz de elaborar conceptos, juicos, raciocinios, y que discierne lo verdadero de lo falso. También son relevantes los hábitos intelectuales: primeros principios, ciencia, sabiduría y prudencia. El inicio de la filosofía del conocimiento se da en Grecia, pero el primer autor que utiliza el término inteligencia es Cicerón, en «De finibus bonorum et malorum". Para este autor la inteligencia es la facultad propia del alma, donde se encuentra el entendimiento y la razón (Palacios, 1983).

Santo Tomás retoma este concepto en la Edad Media y, al igual que Aristóteles, reconoce que el objeto propio del conocimiento es el universal, captado por medio de las entidades concretas e individuales, partiendo del conocimiento sensible, a través del proceso de abstracción que separa lo universal de lo particular. En la Edad Moderna nos encontramos en la encrucijada

entre el modelo de conocimiento propuesto por Descartes, a través del método matemático, y las teorías empiristas que reducen el ser a lo percibido. Kant se encuentra en medio de estas dos corrientes filosóficas y propone una síntesis de ambas. Con su propuesta «Sapere aude!" alienta al hombre para llegar al estado de madurez de la razón. Contrariamente a lo que se podía esperar, en la época Moderna y Contemporánea los filósofos se han centrado en el objeto de la voluntad (Cardona, 1969), y el conocimiento en sí ya no es el centro de interés de la investigación académica. Los s. XX y XXI han seguido senderos diferentes de los iniciados en los siglos anteriores, dando lugar a nuevas propuestas filosóficas como el nihilismo y el existencialismo. Más allá del influjo de estas nuevas corrientes filosóficas en la cultura, y sobre todo en la educación, es necesario restaurar el lugar que a la razón le corresponde en la educación, recuperando el prestigio cultural del conocimiento (Barrio, 2008).

2. LA INTELIGENCIA EN LA PSICOLOGIA

La Filosofía ha definido la inteligencia como la facultad para llevar a cabo el pensamiento abstracto, y de comprender y de resolver problemas. La inteligencia, en el marco de la Psicología no es sino un constructo teórico que proviene del binomio pensamiento-lenguaje (Arias, 2013). Este paradigma de la inteligencia como capacidad de conocimiento ha cambiado paulatinamente en los últimos cincuenta años. La teoría de Charles Spearman (1965), que resaltaba la existencia de una inteligencia como capacidad general, ha sido remplazada por teorías multidimensionales. Guilford en 1967 postulaba que la inteligencia se compone de un conjunto de habilidades intelectuales agrupadas en tres categorías: operaciones, contenidos y productos; aquí la inteligencia empieza a desplegarse en múltiples habilidades, desligándose de la cognición. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2011) y el constructo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990), popularizado por Daniel Goleman (2006), han empezado a mostrar una nueva faceta de la inteligencia, unida a otras formas complejas de actividad psíquica, como la percepción, la conducta voluntaria o las emociones.

La estimulación cultural es la aportación hecha por Vigotsky (1979, 1995), que alude al factor social del aprendizaje. Según este autor la estimulación cultural favorece el enriquecimiento del pensamiento y el desarrollo de la inteligencia. Este fenómeno ha sido concebido por Vigotsky bajo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que es la distancia entre la zona de desarrollo real (ZDr) y la zona de desarrollo potencial (ZDp) (Vigotsky, 1979). La estimulación adecuada acorta esta brecha haciendo posible el desarrollo; la inteligencia es entonces un indicador del desarrollo de cada individuo y también de cada especie.

La medición de la inteligencia también ha sido relevante en el terreno psicológico. Para Ribes (1981) la propuesta de Binet (1916) plantea los siguientes dilemas: hasta qué punto las pruebas de medición de la inteligencia miden una capacidad; o si miden las determinaciones genéticas de habilidades generales o específicas; o el comportamiento sobre determinado estímulo lingüístico. Estas disyuntivas han desembocado en un análisis del desarrollo de la inteligencia caracterizada como disposición a la competencia, que el sujeto desarrolla en su relación con el medio. Por tanto, en el estudio de las funciones psicológicas del individuo han de destacarse las relacionadas con su carácter social y su capacidad lingüística (Ribes 1981).

Aunque todas estas teorías han revolucionado campos como la educación, las neurociencias o la administración de empresas, han generado también desconcierto en los círculos académicos que estudian la inteligencia. Para Arias (2013) esto se debe, a que, según algunos autores, tanto las inteligencias múltiples como la inteligencia emocional estarían relacionadas con la

personalidad, las habilidades individuales o los estilos cognitivos, más que con la inteligencia misma (Vallés, 2002).

3. LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

En el escenario educativo es relevante la aportación de Dewey (2004) al terreno de la formación intelectual. Para este autor la educación no debe buscar la creación de disposiciones, sino que el perfeccionamiento se adquiere a través de la propia experiencia. Lo que hay que cultivar, según Dewey (Ochoa Restrepo, 1994) son las habilidades del pensamiento para realizar correctamente el proceso mental del pensamiento reflexivo. Estas destrezas de pensamiento, con la meta de hacer el pensamiento visible, han sido desarrolladas en los últimos años por los autores del Proyecto Zero y por Robert Swartz (2008).

Según Marina (1994) la educación intelectual va más allá del uso de estrategias o habilidades. Tampoco debe guiar la obtención de un mayor número de conocimientos: Para este autor la auténtica educación de la inteligencia ha de procurar que el sujeto sea capaz de suscitar, dirigir y controlar sus operaciones mentales. Lipman, Sharp y Oscanyan (1992) proponen el desarrollo de habilidades cognoscitivas de la inteligencia –destrezas de cuestionamiento; conceptualización y universalización; definición y clasificación; y, razonamiento inductivo. deductivo, formal, informal y analógico-, relacionadas con los diferentes usos de la inteligencia, teórica, práctica, técnica y social. La teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg y Detterman,1988) identifica tres tipos habilidades intelectuales principales: la inteligencia analítica, la experiencial o creativa, y la contextual o práctica. El objetivo del quehacer educativo es ayudar al desarrollo de estas habilidades operando en tres ejes básicos: el manejo de las tareas escolares; la autodisciplina y sentido de responsabilidad; y la relación con los demás compañeros. Para Lipman, (1989) el objetivo fundamental de la educación intelectual es la apertura a una sociedad, plural y compleja, y la investigación cognitiva está poniendo de manifiesto el beneficio de la destreza dialógica, que capacita para la interiorización, a través de la reflexión intelectual, por medio de recursos como la simulación, la pregunta retórica, el desdoblamiento de la interlocución.

4. LOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN

El último informe PISA (2012) nos anunciaba que nuestros alumnos de 15 años estaban por debajo de la media europea en Matemáticas, Lengua y en la resolución creativa de problemas cotidianos, como interpretar un mapa de carreteras, o manejar y programar aparatos electrónicos como el robot aspirador o el termostato del aire acondicionado. La conclusión de este informe es que los alumnos tienen pobres actitudes y se convertirán en adultos con dificultades para encontrar o mantener un trabajo. La recomendación que se propone es la remodelación de los sistemas escolares para lograr que los estudiantes desarrollen las habilidades de las que carecen. La pregunta que surge es si la educación formal puede afrontar de manera exclusiva la tarea de preparar al alumno para gestionar adecuadamente su vida cotidiana.

Para Coombs (1990) la educación formal se refiere al sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de universidad. La educación no formal es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos de particulares de la población, fuera del sistema educativo, como pueden ser los cursos de actualización y perfeccionamiento profesional o las actividades de pedagogía social. La educación informal remite al proceso permanente en el que todo individuo adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante experiencias diarias y

su relación con el medio ambiente. Abarca todo tipo de aprendizajes que se realizan a lo largo de la vida, y, que tienen lugar en ámbitos donde no se imparte una enseñanza organizada y programada racionalmente; por ejemplo, en la familia, el ocio y en la empresa laboral. Puede ser entendido como un aprendizaje experiencial y accidental.

4.1. La educación formal

Como se ha dicho más arriba, en los últimos años del s.XX la teoría de la inteligencia emocional ha ejercido gran influencia en el ámbito educativo formal, y como consecuencia, se ha asociado la inteligencia emocional y el éxito académico (Moral y Zafra, 2010). El aumento de interés por la inteligencia emocional o las inteligencias múltiples ha propiciado que, en cierta medida, se haya olvidado en ciertos ambientes educativos que el pilar de la educación formal está en la formación de la disposición reflexiva, o, del hábito de la inteligencia (Ochoa Restrepo, 1994). Aun así, no hay que olvidar que la meta educativa es que el alumno obtenga unos buenos resultados de su rendimiento académico, plasmados en conocimientos adquiridos, pero sobre todo en el desarrollo óptimo de las competencias, dentro de las cuales destaca la creatividad (Ken Robinson, 2006) teniendo como objetivo su futura inserción en la vida laboral.

4.2. La educación no formal e informal

La educación no formal, y, de manera más apremiante, la educación informal, son ámbitos en los que los jóvenes precisan un aprendizaje previo, adquirido prioritariamente en la educación formal, aplicable al contexto, a sus interacciones con el medio y a las relaciones humanas. A la vez los ámbitos de educación no formal e informal son educativos en sí mismos, las mismas interacciones y acciones y conocimientos compartidos con otros son fuente de aprendizaje entre iguales. La pregunta es: ¿todo lo que ocurre en el ámbito no formal e informal es educativo? En ese escenario es el mismo sujeto el que debe establecer lo que aprende y lo que no, y ¿cómo establece los límites?

Trilla (1986, 1993) caracteriza la educación informal como aquella no intencional, no consciente ni sistemática, con agentes desdibujados en su función educativa, pero, a la vez, de una gran influencia en el proceso de construcción de una persona, a través de la educación social. Existe un interés reavivado en distintos autores (Hager, 2012; Livingstone, 2006; Vadeboncoeur, 2006) por ir más allá de los contextos institucionales tradicionales y abordar la vida cotidiana y sus contextos sociales, como la familia, el trabajo o los pares, y también se da un interés por los contextos nuevos que se han creado con la sociedad digital. Se puede aprender simultáneamente de manera explícita e implícita en la escuela y en la vida cotidiana (Rodríguez Illera, 2018), siempre en contextos de actividad, obteniendo como resultado un aprendizaje integrado de distintas formas de conocimiento, incluido el aprendizaje implícito o tácito–aprendizajes que no son conscientes, verbalizables con dificultad, o a veces no verbalizables-. Estos conocimientos implícitos se unen a los explícitos y pasan a formar parte de los esquemas cognitivos y sociales de percepción y de acción, actuando de manera automática o casi automática.

En el momento actual, (Cobo y Moravec, 2010) el interés por el aprendizaje informal radica en su relación con las TIC. El papel silencioso y, a la vez, relevante de las TIC, hace que el aprendizaje informal sea invisible, y significativo. Este es el motivo por el que se hace necesario avanzar en exploraciones que en el futuro puedan convertirse en puentes entre la educación formal e informal. En la vida cotidiana se ha normalizado de uso de Internet y de las TIC en el modo de recopilar información y de relacionarse con los pares. Según Firth et al. (2019) varios estudios apoyan la hipótesis de que Internet influye en nuestros pensamientos y procesos cognitivos,

particularmente en lo que respecta a: a) el flujo multifacético de información entrante que nos anima a comprometernos con el cambio de atención y la "multitarea", en lugar de un enfoque sostenido; b) el acceso ubicuo y rápido a la información en línea que supera a los sistemas transaccionales anteriores, e incluso a los procesos de memoria interna; c) el mundo social en línea, que se asemeja a los procesos cognitivos del "mundo real", y que se entremezcla con nuestra socialización fuera de línea. Además, esos autores afirman que los primeros estudios longitudinales sobre este tema reflejan los efectos atencionales adversos de la multitarea digital, que son particularmente pronunciados en la adolescencia temprana (incluso en comparación con los adolescentes mayores).

4.3. La nueva ecología del aprendizaje y el currículo escolar

Es un hecho que se ha roto el vínculo entre la educación formal y el mundo de la vida real en el que vive el alumno, por eso hace falta conectar los tres niveles de educación. Desde hace varias décadas estamos asistiendo a una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006) que afecta a todos los parámetros del aprendizaje y a los escenarios del conocimiento: dónde, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué y para qué (Coll, 2013). Según este autor existe una nueva ecología educativa donde la acción educativa se distribuye entre diferentes escenarios y agentes educativos, que contrasta con los sistemas educativos basados en la escolarización universal. Esta nueva ecología tiene cuatro rasgos esenciales: 1) la importancia del aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida y, como consecuencia, la tendencia creciente a la informalización del aprendizaje; 2) debido en parte a la multiplicidad de escenarios y de agentes educativos, y en parte también a las posibilidades que ofrecen las TIC, cada vez serán más importante las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso a la sociedad de la información, jugando un papel clave tanto el aprovechamiento personal de los recursos y oportunidades, como el aprendizaje en una institución de educación formal; 3) el aprendizaje de competencias genéricas y trasversales relacionadas con la capacidad de aprender en situaciones y contextos diversos; y 4) la tendencia a una personalización del aprendizaje que respete la diversidad y las trayectorias personales de aprendizaje.

5. CLAVES PARA UN NUEVO MODELO EDUCATIVO

El análisis de la inteligencia y el conocimiento nos ha llevado a considerar la capacidad cognoscitiva desde los enfoques filosófico y psicológico. En el enfoque educativo se ha aludido a los escenarios de la educación, con la finalidad de conectar la educación del sujeto y el contexto complejo. En las siguientes líneas se proponen algunas claves por abordar un modelo educativo que armonice los contextos educativos con los contenidos de la educación de la inteligencia.

5.1. El enfoque holístico

En el marco de la educación formal hay que acometer la tarea de que los estudiantes alcancen la visión holística de la realidad, ofreciéndoles medios cognitivos, afectivos y conductuales que implica la visión global y compleja, para poder construir y, a la vez, interpretar el mundo. El enfoque holístico considera cada elemento de un campo como un evento que refleja y contiene todas las dimensiones de dicho campo, donde el todo y cada una de sus sinergias se encuentran estrechamente ligadas en un marco de constantes y paradójicas interacciones (Santos Rego, 2000). La esencia del aprendizaje holístico está en el desarrollo de la dimensión afectivo-emocional a través de la empatía, que facilita la conexión del estudiante con el contexto y, como resultado, el aprendizaje que obtiene de él deviene integrado. El resultado educativo es la educación no solo de la inteligencia, sino de toda la persona.

Dentro de la visión holística de la educación cobra vital importancia la adecuada educación del deseo, en relación a las disposiciones intelectuales, como ha puesto de manifiesto Ibáñez-Martín (2014). El deseo ha de tener un lugar en la actividad pedagógica relevante y ha de comenzar desde la infancia. Los educadores han de dar a conocer las inclinaciones propias de los seres humanos, proponiendo a los educandos que reconozcan sus posibilidades internas y externas, siempre guiados con gran prudencia por los educadores. Hace falta un ejercicio de franqueza y veracidad por parte de quien educa, ya que el conocimiento propio es un ejercicio arduo. La finalidad es proporcionar a los instrumentos para que los estudiantes se defiendan y actúen por sí mismos, y alcancen la verdadera sabiduría, sin dejarse llevar por las apariencias. La educación para la acción también es relevante, Beltramo (2013) propone un modelo educativo, la conación, que integra la dimensión corporal, afectiva y espiritual, a través de la acción, donde las tres dimensiones se hallan a la vez presentes.

5.2. El protagonismo de las Humanidades y el arte de vivir en el S. XXI

Desde el punto de vista de los contenidos educativos, Llano (1999) afirma que la complejidad social requiere una nueva propuesta educativa basada en el papel relevante de las Humanidades, desde cuatro ángulos distintos: 1) las Humanidades como interpretación crítica de la realidad actual, nos ayudan a interpretar críticamente la complejidad y nos hacen capaces de movernos en situaciones ambiguas; 2) las Humanidades como revitalización de la cultura, con el objetivo de alcanzar una convivencia culta; 3) las Humanidades como veredas de reflexión sobre grandes cuestiones personales y sociales, y, por último, 4) las Humanidades como catalizadoras de la creatividad, dando lugar a una atmósfera social donde proliferen los focos de innovación, de creatividad y de inconformismo. Marta Nussabum, en su libro *Sin ánimo de lucro* (2010) propone una educación liberal basada en la educación humanística, que sea base y apoyo para la ciudadanía mundial y la clave de su desarrollo. En este modelo educativo es ineludible el papel del pensamiento empático, potenciado por el desarrollo de la capacidad de comprensión, y, también fortalece las capacidades de la imaginación y la independencia de criterio, cruciales para una cultura innovadora. Para Guichot-Reina (2015) el diálogo es una pieza fundamental de la humanización, ya que es el ejercicio del diálogo con los otros, y con nosotros mismos lo que nos va haciendo personas. El diálogo enriquecedor tiene como requisitos la humildad, el querer escuchar al otro, el estar dispuesto a aprender, el ser respetuoso con posturas contrarias, el estar interesado en llegar a la verdad. Este autor resalta como notas esenciales para el diálogo educativo los tres elementos que Nussbaum (2005) considera necesarios para entablar una comunicación auténtica: el examen de uno mismo es diálogo interior, diálogo intercultural y la imaginación narrativa.

Retomando la afirmación inicial de Z. Bauman, sobre los retos de la educación para el futuro, la educación posee valor conectada al conocimiento duradero, en esto se basa la buena formación de una persona culta (Bauman, 2007). De esta manera las Humanidades y la educación liberal prepararán para el arte de vivir en el s. XXI.

CONCLUSIONES

Es de vital importancia redefinir el concepto de inteligencia, fruto de la colaboración interdisciplinar entre de Filosofía, Psicología y Educación, que muestre en sus raíces la dimensión operativa de esta capacidad. La reelaboración de este concepto hará de puente entre estas áreas de conocimiento y pondrá las bases de un modelo educativo acorde con las demandas formativas actuales.

El análisis del escenario informal de la educación y su relación con el mundo virtual remite necesariamente a la educación ecológica, que enlaza la educación formal y el mundo de la vida,

y la holística, que busca la armonía de todas las dimensiones de la persona. La capacidad crítica, la empatía y la capacidad de diálogo prepararán a los estudiantes para la nueva sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquino, Tomás de (1994). *Suma Teológica* (primera parte). Madrid: BAC.

Arias, W. L. (2013). Teoría de la inteligencia: Una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Cuadernos de neuropsicología*, *7*(1), 22-37.

Aristóteles (2014). *Del alma*. Madrid: Gredos.

Beltramo, C. (2013). *Pedagogía de la integración de la persona humana* (tesis sin publicar). Recuperado 1 de agosto de 2019 de https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130322

Barrio, J. M. (2008). Educación y verdad. *Teoría de la Educación*, *20*, 83-99.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, *49*(4), 193-224.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Binet, A., y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*: (the Binet-Simon scale) (Vol. 11). Baltimore: Williams & Wilkins.

Cardona, C. (1969). *Metafísica de la opción intelectual*. Madrid: Rialp.

Ciceron (2011). *Obras Completas*. Madrid: Nabu Press.

Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (Vol. 3). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa, 219,* 31-36. Recuperado 1 de agosto de 2019 de http://hdl.handle.net/2445/53975

Coombs, P. H. (1990). *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.

Descartes, R. (2010). *Discurso del Método*. Madrid: Austral.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, D. J., y Sarris, J. (2019). The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, *18*(2), 119-129.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Londres: Hachette.

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Guichot-Reina, V. (2015). El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una Pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación, 27,* 45-70.

Hager, P. (2012) Informal learning: everyday living. En *The Routledge international handbook of learning* (pp. 207-215). Oxon: Routledge.

Ibáñez-Martín, J. A. (2014). Europa: la sabiduría y sus apariencias. La pedagogía del deseo y las disposiciones intelectuales. *Revista Española de Pedagogía*, *72*(257*)*, 77-92. Recuperado 1 de agosto de 2019 de https://reunir.unir.net/handle/123456789/6625

Kant, I. (2013). *¿Qué es la Ilustración?*. Madrid: Anaya.

Livingstone, D. W. (2006) Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. En Bekerman *et al*. (Eds.) *Learning in places. The Informal Education Reader* (pp. 203-228). New York: Peter Lang.

Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. O. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
Lipman, M. (1989). *Pensamiento complejo y educación* (Vol. 10). Madrid: Ediciones de la Torre.
Llano, A. (1999). *Humanismo cívico*. Barcelona: Ariel.
Marina, J. A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
Moral, M. I. J. y Zafra, E. L. (2010). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-80.
Nussbaum, M. (2005). El *cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2010). *Sin ánimo de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz.
Palacios, T. (1983). El hombre, según Cicerón. *Helmantica: Revista de filología clásica y hebrea*, *34*(103), 509-522.
PISA (2012). Recuperado 1 agosto de 2019 de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-PS-results-eng-SPAIN.pdf
Ochoa Restrepo, F. (1994). John Dewey: filosofía y exigencias de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *6*(12-13), 132-163.
Platón (2017). *El Banquete*, Madrid: Gredos.
Platón (2011). *La República*. Barcelona: Espasa.
Proyecto Zero. Recuperado 1 agosto 2019 de http://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking
Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, *7*(2), 107-116.
Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? TED.
Rodríguez Illera, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la educación*, *30*(1), 259-272.
Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.
Santos Rego, M. A. (2000). El pensamiento complejo y la pedagogía: bases para una teoría holística de la educación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *26*, 133-148.
Spearman, C. (1965) La Escuela G de la psicología. En R. S. Woodworth y C. Spearman (Eds.), *Psicologías dinámicas y factoriales* (pp. 25-75), Biblioteca del Hombre Contemporáneo 48. Buenos Aires: Paidós.
Stenberg, R. y Detterman, D. K. (1988). *¿Qué es la inteligencia*? Madrid: Pirámide.
Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.
Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: PPU.
Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
Vadeboncoeur, J. (Ed.) (2014). *Learning in and across contexts. Reimagining Education*. New York: Teachers College University of Columbia.
Vallés, A. (2002). Inteligencia emocional: ¿Personalidad o inteligencia? El modelo de procesamiento emocional de la información. *Revista Peruana de Psicología*, *7*(12), 19-34.
Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona: Crítica.
Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y CAMBIOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN: PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Almada Leite, Claudia
Facultad de Ciencias de la Educación-US, Sevilla, España / CAPES - Brasília, Brasil
claudia.aleite2013@gmail.com

Mendes dos Santos, Sonia Regina
Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil
soniamen@superig.com.br

Resumen

Esta investigación forma parte de las líneas de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación –Universidad de Sevilla– España. Este estudio tiene como objetivo aportar perspectivas sobre Alfabetización científica e interdisciplinariedad en los procesos de desarrollo profesional docente como una concepción para ser experimentada por los profesores de ciencias en Brasil y España, con el apoyo teórico de Gerárd Fourez, Carlos Marcelo y Norman Lederman, y otros investigadores que estudian la enseñanza de las ciencias basadas en el desarrollo de un ciudadano que, dada su experiencia en la sociedad, tiene autonomía, capacidad de comunicación, dominio y responsabilidad frente a situaciones cotidianas (Fourez, 2003). Buscamos analizar las posibilidades de la Alfabetización Científica para influir en los cambios en las prácticas didáctico-pedagógicas de los Profesores de Ciencias de la Educación Básica en Brasil y en España. Esta investigación converge con el propósito social de la Alfabetización Científica con respecto a la participación de los individuos en la sociedad en debates democráticos, que requieren conocimiento crítico, para la comprensión de diferentes culturas y sus interrelaciones.

Abstract

This research is part of the research lines of Teaching and Educational Organization Department in the Faculty of Education Sciences –University of Seville– Spain. This study aims to bring perspectives on Scientific Literacy and Interdisciplinarity in the processes of Teacher Professional Development as a conception to be experienced by Science Teachers in Brazil and Spain, based on the theoretical support of Gerárd Fourez, Carlos Marcelo García and Norman Lederman, and other researchers who investigate the teaching of sciences based on the development of a citizen who, given experience and coexistence in society, has autonomy, ability to communicate, mastery and responsibility in front of everyday situations (Fourez, 2003). We seek to analyze the possibilities of Scientific Literacy to influence changes in didactic-pedagogical practices of Teachers of Basic Education Sciences in Brazil y Spanish. This research converges with the social purpose of Scientific Literacy with respect to the participation of individuals in society in democratic debates, which require critical knowledge, for the understanding of different cultures and their inter-relationships.

Palabras clave: alfabetización científica, interdisciplinariedad, formación docente, educación básica.

Keywords: scientific literacy, interdisciplinarity, teacher education, basic education.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene el objetivo de traer perspectivas sobre la construcción de un proceso de Desarrollo Profesional Docente que tenga la Alfabetización Científica como una concepción para ser experimentada por los profesores de ciencias, buscamos apoyo teórico para la Alfabetización Científica en los estudios de Lederman (2007, 2018), y sus otras investigaciones en colaboración con otros investigadores, Lederman et al. (1998, 2002, 2013, 2014a, 2014b). Tenemos la intención de contribuir para ampliar los estudios sobre Desarrollo Profesional Docente con el apoyo teórico de Marcelo (1999, 2001, 2011, 2018).

Los estudios de Lederman, en el camino de la comprensión del contexto intencional de los docentes, y el diálogo entre docentes y estudiantes en el camino de la Alfabetización Científica, buscamos a Fourez (1995, p. 59) que nos lleva a reflexionar sobre el "tema de observación", cuál es el tema de investigación, que incluye profesores y estudiantes. Él señala que "en la medida en que la observación está vinculada al lenguaje y a los supuestos culturales, hablar de un sujeto puramente individual de observación es ficción", es decir, "la observación es una interpretación" (Fourez, 1995, p. 40) de este sujeto histórico-cultural, que vive en sociedad, en colaboración, y tiene un contexto dialógico de experiencias. El autor discute que la observación científica es una "visión espontánea" y "mera atención pasiva" (Fourez, 1995, p. 39), y agrega que "cuando se trata de la observación científica, es la colectividad científica" (Fourez, 1995, p. 59) que está presente e impregna los procesos de observación, donde 'la objetividad no tiene lugar ni en la subjetividad ni en un' real en sí mismo ', sino en la institución social del mundo', como lo es el sujeto científico "Una forma socialmente establecida de estructurar el mundo" (Fourez, 1995, p. 52). Y entendemos el tema científico, conscientes de su participación en el proceso cultural y de colaboración en el mundo, en el umbral entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico (Pozo y Crespo, 2009).

Así, es en la conciencia de los docentes en formación, que los individuos se integran en la sociedad, inmersos en la configuración del lenguaje, que a través de la Alfabetización Científica permite el desarrollo de un alumno motivado para comprender los conceptos de la Naturaleza de las Ciencias (NOS), e Investigación Científica (SI), inherente a la comprensión de cada una de las ciencias relacionadas. En el aprendizaje de la ciencia, Krasilchick (2011, p. 59) enfatiza que "es importante considerar el papel del desarrollo del lenguaje [...] el potencial de este aprendizaje en el desarrollo de la capacidad de expresar ideas y pensamientos o de argumentar en los niveles más complejos de razonamiento", que es esencial para el desarrollo de un tema científicamente alfabetizado que se constituye dentro de los temas que plantean la interdisciplinariedad en la sociedad, lo que significa un desarrollo continuo de las funciones psíquicas superiores de los docentes.

En este sentido, la Formación se entiende "como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que tiene lugar con el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de las experiencias de los sujetos" (Marcelo, 1999, p. 19, énfasis agregado). la maduración interna es la forma, la estructura, lo mental, las experiencias aliadas, las experiencias, la práctica, la acción, esta es la Formación. Por lo tanto, entendemos la formación inicial como "la primera fase de un proceso largo y diferenciado de desarrollo profesional" (Marcelo, 1999, p. 27) que es continua y que instiga procesos creativos, colaborativos y cooperativos que generan un movimiento disruptivo en las estructuras de Formación docente tradicional (Marcelo y Vaillant, 2018).

Reflexionando sobre este proceso disruptivo de la Formación Tradicional de Maestros (Marcelo y Vaillant, 2018), y pensando en la enseñanza de las ciencias, en un contexto de desarrollo de la

creatividad, entendemos que “la creatividad es una base del conocimiento científico; sujeto en sí, que nace de él. La epistemología de la ciencia sugiere que la creatividad es la base central del desarrollo de la investigación científica” (Lederman, 2013, p. 1).

Para los estudiantes creativos, necesitamos profesores creativos y, como señala Lederman (2013), la creatividad es la base del potencial para motivar la curiosidad investigativa de un individuo, por lo que debemos centrar nuestros esfuerzos en los procesos de formación docente y desarrollo profesional, con una base didáctica muy bien estructurada del contenido, con formas de desarrollar en los estudiantes la conciencia de que están completamente integrados en la sociedad, de modo que tengan curiosidad por comprenderse y transformarse.

Los estudios de Lederman y Abell (2014a) y los investigadores colaboradores destacan que existe una triangulación didáctica entre profesor, alumno y contenido. La forma en que los maestros y los estudiantes interactúan en esta triangulación influye directamente en el aprendizaje de los contenidos y valores que emergen en esta interrelación experiencial. Y los maestros son responsables de llevar a cabo esta triangulación con el plan de estudios como principio rector, del cual derivan la planificación y las acciones didácticas del contenido, que se desglosan en el aula para la relación del maestro, el alumno y el entorno, en la posibilidad de desarrollar el ZPD (Zona de Desarrollo Proximal).

De esta forma, busco en este Centro de Referencia Mundial en Investigación y Formación Docente, en la Universidad de Sevilla, en el Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación, la profundización teórica y metodológica necesaria para el desarrollo de este Plan de Investigación. Y entonces, apunto mis estudios a las investigaciones de Marcelo (2011, p. 177) en el área de Capacitación Docente y Desarrollo Profesional, este investigador explica que para enseñar innovaciones, necesitamos maestros innovadores, “necesitamos personas que vislumbren, se identifiquen y comprometerse con un proyecto que transforme sus prácticas habituales”, docentes interesados en su autotransformación y desarrollo de proyectos innovadores para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en una forma de compromiso con la enseñanza de manera integrada, en una asociación entre docentes, para la difusión de estos proyectos, innovaciones para ponerlos en práctica en pos de la excelencia docente.

1. ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cuando pensamos en ciudadanos científicamente alfabetizados, pensamos en la Formación, y para la formación de estos ciudadanos, repensamos la Formación de los profesores científicamente alfabetizados, y para repensar la Formación de los profesores, pensamos en la Formación de los formadores de estos profesores, y sus formadores. Aquí surge que esta relación es una progresión, tiene interrelaciones, que incluyen los profesores, estudiantes, gerentes escolares y gubernamentales, la familia y la comunidad escolar a lo largo del tiempo. Y más allá de su característica progresiva, tiene su particularidad de ser activo, es decir, es forma y acción. Es forma en su esencia estructural, y es acción porque es movimiento. En esta perspectiva, el punto de partida para la formación de este individuo capaz de hacer interrelaciones entre su aprendizaje en la escuela y sus experiencias diarias, y ser considerado alfabetizado científicamente, tiene su punto central en la responsabilidad disciplinaria, pedagógica y profesional de los profesores de ciencias.

Es de suma importancia entender la Formación Docente y el Desarrollo Profesional “como un proceso que tiene interrelación no solo con individuos, sino fundamentalmente a grupos”

(Marcelo, 1999, p. 209) en “cooperación y colaboración” (p. 211). Por lo tanto, se construye la posibilidad de “trayectorias de formación grupal, ya que corresponden al trabajo realizado por un grupo de profesores durante un cierto período de tiempo” (p. 209). Los formadores de docentes deben promover la formación y el desarrollo de un docente con capacidad creativa para aprender, enseñar y colaborar mutuamente (Marcelo, 2001). Lederman, Antink y Bartos (2014b, p. 288) señalan que “aunque el conocimiento científico se basa al menos parcialmente y / o se basa en observaciones del mundo natural (es decir, empírico), sin embargo involucra imaginación y creatividad “, lo que nos lleva a reflexionar que en este punto es una de las capacidades más importantes para trabajar en la formación del ciudadano científicamente alfabetizado, su capacidad para crear sus propias estrategias para resolver sus problemas de la vida diaria, desarrollando esta creatividad a partir de una base de conocimiento de la naturaleza del conocimiento científico y la investigación científica.

El ZPD también llamado la “Zona de Desarrollo Inminente” (Vigotski, 2009, p. 35) representa el nivel de desarrollo posible del niño al abordar los problemas bajo la guía de un adulto o en cooperación con sus compañeros más desarrollados. Así, el ZPD es lo que sucede entre dos personas, como resultado de una experiencia, y que se internaliza en cada sujeto individual, generando desarrollo, y esto es apertura a lo social. Los estudios de Lederman y Abell (2014a) en el Manual explican que en el aula las relaciones didácticas de este maestro, alumno y triangulación del entorno deben construirse para incitar al ZDP, para la posibilidad de nuevos desarrollos de conocimiento, siempre aprendiendo. tomando acciones activas y motivadoras de los profesores.

Pozo y Crespo (2009, p. 107) indican que “un profesor que está en el aula con estudiantes que no están interesados en el aprendizaje de las ciencias tendrá a hacer una interpretación que los estudiantes no aprenden porque no están interesados”. Estos autores instigan la reflexión de que los estudiantes probablemente no estén interesados porque no aprenden. Y el aprendizaje está en relación directa con los profesores, su educación, desarrollo profesional y transformación. También nos aliamos con Chassot (2016, p. 141) que indica que “la formación permanente de profesores de química implica propuestas que contribuyen, también de manera decisiva, a que nuestras aulas dejen de ser espacios marcadamente estructurados con distribución de energía, con divisiones rígidas entre docentes y alumnos “, pero aulas en las que el aprendizaje se lleva a cabo por docentes en un proyecto colaborativo, dialógico, argumentativo y de investigación, para que podamos redefinir los problemas de desarrollo docente, enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, según Morin, el ser humano debe reconocer “al mismo tiempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”. Este autor señala además que “la unidad compleja de la naturaleza humana está totalmente desintegrada en la educación en todas las disciplinas, lo que hace imposible aprender lo que significa ser humano” (2011, p. 16), porque no hay esfuerzos en los proyectos. desde la enseñanza escolar, desde actividades de colaboración entre los diversos profesores de ciencias, hasta la educación que prioriza los asuntos de interdisciplinariedad e interrelaciones.

Es en los programas de formación, calificación y desarrollo docente que los profesores formadores tienen que incitar a sus alumnos cada vez más esta conciencia de cohesión y relación entre las diferentes disciplinas de las ciencias, que no son diferentes, sino diversas en su contexto de unidad. Una disciplina se relaciona con la otra. La Biología se relaciona con la Química, que se relaciona con las Matemáticas, que se relaciona con la Física, que se relaciona con la Geografía, que a su vez están entrelazadas con el proceso histórico a lo largo del tiempo,

y la historia es de suma importancia para la comprensión de este conjunto de interrelación, que converge con la enseñanza de lenguaje, en Brasil, el portugués, que es el núcleo de comprensión necesario para todas las materias, es el corpus desde de toda la capacidad del individuo para interpretar todas las preguntas en su la vida.

En este sentido, Chassot (2016, p. 70) nos incita a reflexionar que "los alfabetizados científicamente no solo facilitaron la lectura del mundo en el que viven, sino que entendieron la necesidad de transformarlo para mejor", y por eso pensamos en los profesores alfabetizados transformándose científicamente, enseñando, permitiendo la transformación de sus alumnos, una interacción y un engranaje que mueve la transformación para mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Lo que indica que un proceso de Desarrollo Profesional Docente impregna múltiples preguntas intrínsecas sobre la automotivación de los docentes para insertar en este proceso, y también extrínseca, que son las interrelaciones con otros docentes, participación en grupos de estudio, apoyo y estímulo de escuelas e instituciones educativas para el desarrollo del profesorado.

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo profundizar las cuestiones de la enseñanza de las ciencias, buscando una interlocución de los estudios más actualizados en Alfabetización Científica. Meyer y Lederman (2013) priorizan un debate sobre Alfabetización Científica que incitan la creatividad de los estudiantes, y buscan profundizar los estudios sobre la relación del contenido didáctico y el conocimiento pedagógico de los maestros como influencia del potencial creativo de los estudiantes.

1.1. Alfabetización Científica: Interdisciplinaridad, Desarrollo Profesional Docente, Educación Básica

La alfabetización científica es una concepción de enseñanza a través de la cual los individuos articulan el conocimiento disciplinario que se apropian en enfoques de interdisciplinariedad. Esto significa que para ser considerado alfabetizado científica y técnicamente, es necesario que el conocimiento aprendido se comprenda en relación con las nociones de las diversas disciplinas necesarias para enfocarse en contextos concretos (Fourez, 1995) insertados dentro de procesos colaborativos y creativos que emergen en situaciones experienciales y aspectos culturales de la vida cotidiana en la sociedad. Maturana (2004, p. 132) explica que "todas las dimensiones de percepción, de darse cuenta de uno mismo o de percibir al otro, surgen como operaciones relacionales" y, si añadimos, si son relacionales, experienciales.

Los estudiantes no aprenden ni aprenden conocimientos porque no interrelacionan los conceptos de química, biología y otras ciencias en su vida diaria, en una interacción con la información e intereses en nuestra sociedad de los avances tecnológicos digitales, esto No se entiende como una cultura. Los estudiantes deben tener la capacidad de interrelacionar conceptos científicos con su vida diaria, tener la capacidad de comprender y cuestionar, en un reflejo investigativo de la vida en sociedad. Este sujeto capaz de comprender e investigar sus propias preguntas, siendo curioso sobre los fenómenos relacionados con su vida diaria y su capacidad de contextualizar a la luz del conocimiento científico, es el individuo científicamente alfabetizado.

Muchos estudiantes muestran desinterés por aprender el conocimiento científico de las diversas asignaturas en las clases. Esta falta de motivación y curiosidad en el aprendizaje de las ciencias puede estar relacionada con procesos de enseñanza-aprendizaje basados solo en la transmisión del conocimiento científico, pero sin el incentivo del profesor para la capacidad reflexiva,

investigativa y creativa de los estudiantes para el desarrollo integrado e integral de la ciencia. conocimiento dinámico de NOS y SI interrelación y comprensión interdisciplinaria.

Por lo tanto, en vista de esta preocupación con la formación de estudiantes científicamente alfabetizados en las escuelas, la preocupación por los procesos de formación y desarrollo de los maestros de las diversas ciencias, no solo química o biología, áreas relacionadas con mi educación y profesión, sino que también culminaron. Las ciencias, así surge la pregunta interdisciplinaria que surge en esta investigación, que culmina en la comprensión de la importancia de la interdependencia curricular.

Marcelo (2001a, p. 1) indica la necesidad de una "reformulación de las funciones que tradicionalmente se han llevado a cabo en las escuelas y los profesionales que trabajan en ellas". Y en este contexto, a partir de la Alfabetización científica, los docentes con conocimientos científicos deben incitar a los alumnos investigar y reconocer las cuestiones de interdisciplinariedad e intradisciplinariedad, a fin de desarrollar funciones psíquicas superiores (Vigotski, 2009; 2010) para el desarrollo de alumnos con capacidad de comprender los conocimientos científicos y sus interrelaciones.

Así, en esta perspectiva, García (2001, p. 103) señaló que "una de las creencias más compartidas entre los docentes académicos es que el rol de los maestros del próximo siglo debe garantizar que los estudiantes aprendan a aprender", lo cual integra en los postulados de un estudiante científicamente alfabetizado su capacidad de autoconocimiento, de reconocer sus recursos internos, responsables de su aprendizaje y transformación. Para esto, "se supone que sus maestros deben estar muy bien preparados y ser capaces de tomar decisiones sobre el plan de estudios [...] que proporciona un aprendizaje activo y cooperativo, lo que significa aprendizaje social, para un mundo globalizado y en constante cambio" (García, 2001, p. 103), y así los docentes permiten el despertar de los estudiantes a sus procesos internos de desarrollo y comprensión del mundo.

Bartos y Lederman (2014) incitan a profundizar las cuestiones sobre las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia (NOS) y la investigación científica (SI), que están imbricadas en los contenidos didácticos disciplinarios e interdisciplinarios necesarios para la comprensión de la enseñanza, pero no necesariamente cambia. Habilidades pedagógicas para un proceso eficaz de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes. Este es el conocimiento didáctico del contenido, y entrelazamos este tema apoyado por Marcelo (2001, p. 42) que muestra que "el contenido didáctico del contenido nos llevará a un debate sobre la forma de organización y representación del conocimiento. a través de analogías y metáforas", y pensamos en la necesidad de desarrollar esta capacidad para trabajar en la naturalidad de la ciencia y la investigación científica en una construcción de analogías y metáforas que se integran con ejemplos de la vida cotidiana, y también en uno. Enfoque interdisciplinario que va más allá de todo conocimiento de un tema en particular, en contexto con otras ciencias.

Destacamos la relevancia social de esta investigación para el desarrollo económico de Brasil, con justificación porque permite al profesor de la Educación Básica, el desarrollo de la capacidad de comprender el conocimiento sobre Alfabetización Científica, y la interdisciplinaridad, en una perspectiva de interrelación de aspectos de la vida social, académica y profesional, en el contexto de la vida en sociedad, buscando comprender la interdependencia de los seres en la biosfera. Por lo tanto, converge con el propósito social de la Alfabetización Científica para garantizar la posibilidad de comprender la naturaleza del conocimiento científico y también las

características inherentes de las preguntas sobre la investigación científica, en un sentido de la vida en la sociedad.

También destacamos la relevancia de esta investigación para el desarrollo científico y tecnológico en Brasil anclado en las reflexiones y discusiones de la cultura científica y la interdisciplinariedad en el proceso de formación y desarrollo profesional de los profesores. Las reflexiones y debates se presentan como posibilidades de provocar cambios en la práctica docente con el objetivo de mejorar la enseñanza de las ciencias en la Educación Básica y a nivel universitario, así como la producción y difusión de tecnologías para el desarrollo social.

CONCLUSIONES

Los estudiantes, para comprender el conocimiento científico, necesitan internalizarlos a través de las experiencias en el aula, proporcionadas y motivadas por los maestros, porque las posibilidades para el desarrollo de funciones psicológicas superiores están en las experiencias que se internalizan. Estas dos materias activas y activas, profesores y alumnos, se presentan en una conformidad de interrelación. En este sentido, entendemos cuando los Estándares de Evaluación de Educación en Ciencias (Estándares Nacionales de Educación en Ciencias, 1996, p. 76) postulan que "evaluación y aprendizaje son dos caras de la misma moneda. Los métodos utilizados para compilar datos educativos definen, en términos mensurables, lo que los maestros deben enseñar y lo que los estudiantes deben aprender", esta declaración inserta la pregunta de que estas materias están enredadas en un proceso maestro-maestro activo y reactivo. alumno, alumno-profesor, reconociendo que son dos caras de la misma moneda, que se compone en un todo dinámico y cooperativo.

Por lo tanto, para que el individuo tenga conocimiento de NOS y SI, y se convierta en un ciudadano científicamente alfabetizado, corresponde a los Programas de Capacitación y Desarrollo de Maestros capacitar a los maestros que conocen sus propias estructuras de contenido didáctico sobre estos conceptos vinculados a Alfabetización científica, que se entiende como la forma, acción y práctica de la enseñanza. Este proceso es un continuo del desarrollo de la enseñanza, pero también entendemos que el protagonismo del proceso educativo radica en la unidad indivisible entre el maestro, el alumno y el entorno (Mello, 2010, p. 730), en una construcción interrelación y experiencial.

Según Marcelo (2001, p. 171) "nadie argumenta que una de las claves de la calidad de la enseñanza radica en la calidad de la enseñanza misma. El profesor es una pieza clave, sin duda no la única, pero muy importante para la calidad de aprendizaje de sus alumnos", y por lo tanto, estudios, investigaciones e inversiones en la formación constante de profesores a favor. cambios necesarios, que son constantes, para la propagación, y el mantenimiento de una enseñanza de excelencia, dirigida a optimizar el aprendizaje de los alumnos.

El propósito de esta investigación es comprender los procesos de construcción del conocimiento docente basados en la Alfabetización Científica en los programas de desarrollo profesional docentes en Brasil y España, y el desarrollo de estos profesores, como ciudadanos alfabetizados científicamente, en el contexto de la Educación Básica, y para estos efectos trabajaremos con profesores de cuatro campos del conocimiento de las ciencias: Química, Ciencias Biológicas, Matemáticas y Física, en un proceso que apunta a una perspectiva de comprensión de la formación de docentes con conocimientos científicos y en una construcción profesional en una perspectiva de interdisciplinaridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartos, S. A. y Lederman, N. G. (2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, *51*(9), 1150-1184.

Chassot, A. (2016). *Alfabetização científica: questões e desafíos para a educação.* Brasil: UNIJUI.

Fourez, G. (1995). *A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências*. São Paulo: UNESP.

García, A. E. (2001). La enseñanza como tarea del profesor. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Krasilchick, M. (2011). *Prática de Ensino de Biologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. Abell y N. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lederman, N. G. (2018). The ever changing contextualization of nature of science: Recent science education reform documents in the U.S. and its impact on the achievement of scientific literacy. *Enseñanza de Las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, *36*(2), 5.

Lederman, N. G. y Abd-El-Khalick, F. (1998). Avoiding de-natured science: Activities that promote understandings of the nature of science. In W. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 83-126). Dordrecht: Kluwer.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., y Schwartz, R. S. (2002). Views of Nature of Science Questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.

Lederman, N. G., Lederman, J. S. y Antink, A. (2013). Nature of Science and Scientific Inquiry as Contexts for the Learning of Science and Achievement of Scientific Literacy Nature of Science and Scientific Inquiry as Contexts for the Learning of Science and Achievement of Scientific Literacy. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, *1*(3), 138-147.

Lederman, N. G. y Abell, S. K. (Eds.). (2014a). *Handbook of research on science education*, Vol. II. Recuperado de http://ebookcentral.proquest.com.

Lederman, N. G., Antink, A. y Bartos, S. (2014b). Nature of Science, Scientific Inquiry, and Socio-Scientific Issues Arising from Genetics: A Pathway to Developing a Scientifically Literate Citizenry. *Science and Education*, *23*(2), 285-302.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora.

Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Marcelo, C. (Coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo professional docente*. Barcelona: Davinci Continental.

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia uma formación disruptiva de docente 10 claves para el cambio.* Madrid: Narcea.

Maturana, H. (2004). *Amar e Brincar*: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena.

Mello, S. (2010). A Questão do meio na pedologia e as suas implicações pedagógicas. *Psicol.USP [on line]*, *21*(4), 727-739.

Meyer, A. A. y Lederman, N. G. (2013). Inventing Creativity: An Exploration of the Pedagogy of Ingenuity in Science Classrooms. *School Science and Mathematics*, *113*(8), 400-409. Traducción mía.

Morin, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez.
Pozo, J. I. y Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências*: *do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed.
Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
Vigotski, L. S. [2010 (1935)]. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicol.USP [on line], 21*(4), 681-701.

PRESUPUESTOS ONTOLÓGICOS Y ANTROPOLÓGICOS DE LA REFLEXIÓN SEGÚN ARISTÓTELES COMO ELEMENTO DE LA CONDICIÓN HUMANA

Alvarado Saldaña, Bernardo Arnaldo
IESPPSJ, Cañete-Lima, Perú
arnaldo.alvar@gmail.com

Resumen

Con frecuencia observamos la devaluación de la capacidad cognoscitiva del hombre que viene desde el plano filosófico, de modo particular, por la posmodernidad; y, por otro lado, desde el tecno-optimismo mediante el afán de sustituir la inteligencia humana por el desarrollo de la inteligencia artificial, la biotecnología, las Big Data, la robótica.

La dificultad de asumir todo el potencial del conocer impacta también en la acción educativa. La capacidad del conocimiento humano, como punto central para el desarrollo de la interioridad, se ha convertido en piedra de escándalo. Algunos pensadores diagnostican que asistimos a una situación de: sospecha (Foucault), interés (Habermas), debilitamiento (Vattimo), hiperconsumo (Lipovetsky), liquidez (Bauman), cansancio (Byung-Chul Han).

La filosofía de Aristóteles siempre interpela la inteligencia ante los debates más actuales. Nuestro método de trabajo es analítico. Se busca analizar *Sobre el alma* III para retomar herramientas muy útiles sobre la realidad del hombre y fortalecer la capacidad intelectual del mismo. Planteamos las siguientes cuestiones ¿Cuál es el punto de partida y cómo se elabora el conocimiento? ¿Cuál es el modo más alto del conocer? ¿Qué relación hay con otros ámbitos de la vida misma, acciones y del saber interdisciplinar?

Abstract

We often frequently observe the devaluation of man's cognitive capacity that comes from the philosophical plane, in particular, by postmodernity; and, on the other hand, from techno-optimism through the desire to replace human intelligence with the development of artificial intelligence, biotechnology, Big Data, robotics.

The difficulty of assuming the full potential of knowing also impacts educational action. The capacity of human knowledge, as a central point for the development of interiority, has become a stone of scandal. Some thinkers diagnose that we are attending a situation of: suspicion (Foucault), interest (Habermas), weakening (Vattimo), hyperconsumption (Lipovetsky), liquidity (Bauman), tiredness (Byung-Chul Han).

Aristotle's philosophy always questions intelligence in the face for the most current debates. Our working method is analytical. It seeks to analyze *Sobre el alma* III to take up very useful tools on the reality of man and strengthen his intellectual capacity. We raise the following questions: What is the starting point and how is knowledge developed? What is the highest way of knowing? What is the relationship with other areas of life itself, actions and interdisciplinary knowledge?

Palabras clave: conocimiento humano; reflexión; conciencia; interdisciplinariedad.

Keywords: human knowledge; reflection; awareness; interdisciplinarity.

INTRODUCCIÓN

El tema de la reflexión o conciencia es una cuestión eminentemente humana; hace referencia al hombre y en particular a la actividad propia del alma racional como causa de la conciencia de sí. Investigar sobre educación, antes que nada, es analizar las cuestiones del alma y su educabilidad. Puesto que el alma es el principio vital, elemento integrador e inseparable de toda la persona.

El desarrollo de la temática es de la siguiente manera: contexto del debate, análisis de la sensibilidad y conceptos claves; naturaleza y dinamismo de las facultades; la conciencia de sí y reflexión, finalmente se elabora puntos conclusivos. Para las obras de Aristóteles uso como cita más exacta el lugar del párrafo.

1. CONTEXTO DEL DEBATE

La noción de alma fue introducida por los presocráticos. Para Berti (2007) ya Heráclito decía que el hombre es un ser racional dotado de *logos*. Sin embargo, es un hecho que el desarrollo especulativo sobre el principio vital es progresivo; y, durante toda esta época pre humanista, todavía no se plantea temáticamente el hombre como objeto de estudio de la filosofía. El concepto de hombre recién surge en la época de los sofistas. Son ellos quienes teorizan sobre la existencia de una naturaleza humana.

Sócrates, según Platón en *Alcibíades*, por primera vez se preguntó ¿Qué es el hombre? Para Sócrates el alma es esencialmente razón. Por su parte Platón dirige su investigación sobre el alma al interior del hombre mismo. Platón realizó una clasificación y separación del alma, en el hombre, en tres niveles: racional, sensible y concupiscible[1]. Sin embargo, los alcances de este desarrollo especulativo de Platón acerca del alma, no parecen dar una respuesta acertada sobre la unidad del hombre.

En cambio, en *Sobre el alma* Aristóteles sí parece responder con acierto a esta pregunta mediante la definición esencial. "Luego el alma es necesariamente entidad en cuanto forma específica de un cuerpo natural que en potencia tiene vida" (*Sobre el alma* 412a 20). Aristóteles piensa que el cuerpo y el alma conforman una única sustancia y por tanto el hombre tiene unidad dual. El concepto aristotélico de Alma es fundamental para la consideración unitaria del ser humano. "El alma es aquello por lo que vivimos, sentimos y razonamos primaria y radicalmente" (*Sobre el alma* 414a 12-13).

Vigo, siguiendo a Aristóteles, dice que el alma es "Aquella determinación formal y, más precisamente, aquel tipo de actualidad (*entelécheia*) que corresponde a un cuerpo natural, en la medida en que éste tiene la potencialidad de la vida" (Vigo, 2007, p. 96). El fundamento de esta unidad es su doctrina de la potencia y el acto. Shields (2017) señala que, en efecto, el cuerpo es potencia, capacidad y no una actualización, es el alma lo que actualiza el cuerpo. "De aquí que Aristóteles, al definir el alma, hable de ella como la entelequia o el acto, la actualización, del cuerpo que posee vida en potencia –"capacidad" o "potencialidad de vida"– como él dice, que no se refiere a algo que haya sido desposeído de alma, sino a lo que la posee" (Copleston, 2007, p. 328). Del acierto en la respuesta dependía resolver otras cuestiones importantes. A este punto:

> Se ha discutido mucho lo relativo al ser, al conocimiento y a la verdad, a las esencias y a las substancias. Es necesario volver en un primer plano lo relativo a la forma. Tanta

[1] Platón expresó la teoría sobre el alma en sus obras: *Fedro, Timeo, Fedón, Leyes, República, Alcibiades*. Mayores detalles pueden encontrarse en Cruz, J. (2012) y también en Berti, E. (2007).

> imprecisión subsiste con respecto a la forma, que se puede decir sin exagerar que la historia de la filosofía es la historia de los equívocos sobre la forma (de Garay, 1987, p. 23).

Es necesario tener presente que la conciencia o reflexión como tópico ha estado presente en toda la historia del pensamiento. Es a partir de la época moderna, particularmente desde el siglo XVI, la forma de entender la conciencia asume otra direccionalidad. Allí se instaura una nueva forma de conciencia.

2. NIVEL DE LA SENSIBILIDAD Y CONCEPTOS CLAVES

Aristóteles (384-322 a.C.) realizó la primera sistematización de la teoría del conocimiento sensible e intelectual como puntos rectores de la condición humana. En este sentido la epistemología aristotélica se constituye como gozne para la integración de los diversos factores del quehacer educativo. Se destaca en la filosofía aristotélica una sólida fundamentación del acto de conocer. El punto de partida lo constituye el descubrimiento del hilemorfismo; esto es, la composición de materia y forma que encontramos en las cosas físicas. El desarrollo es gradual; pues el conocimiento empieza en el nivel sensitivo y pasa al nivel intelectivo.

Se subraya este aspecto corpóreo espiritual dado que el hombre es unidad dual. Cuanto más se mire a esa condición humana facilita encontrar vías para atender a la posibilidad de formación que exige ambas dimensiones. Tal es así, por ejemplo, que en el conocimiento sensitivo el vínculo de materia y forma es nítido; pues, "Habrá de suponerse por fuerza que, si nos falta alguna sensación, es que nos falta, a su vez, algún órgano sensorial" (*Sobre el alma* 424b 26). Y más adelante indica "A no ser que exista algún otro cuerpo simple, o bien alguna cualidad que no esté presente en cuerpo alguno de este mundo, no cabe la posibilidad de que nos falte algún sentido" (*Sobre el alma* 425a 12-13).

Según Shields (2017) Aristóteles se funda en una razón teleológica al afirmar la existencia de los cinco sentidos; así cada sentido capta los sensoriales propios y comunes. Además hay unidad y proporción de materia y forma; "El acto de lo sensible y el del sentido son uno y el mismo, si bien su esencia no es la misma" (*Sobre el alma* 425b 26). Los sentidos externos e internos captan realidades sensibles según su objeto propio. Además de los objetos propios de los sentidos externos existen otros objetos llamados sensibles comunes; éstos para Aristóteles (1978) son: movimiento, reposo, figura, magnitud, número y unidad que no tienen un órgano especial para captarlos. "Cabría preguntarse, en fin, con qué finalidad poseemos varios sentidos y no uno solo. Seguramente es así para que no nos pasen inadvertidos los sensibles comunes y concomitantes, como movimiento, magnitud y número" (*Sobre el alma* 425b 4-6).

Los sentidos para captar sus objetos requieren estar en acto. En efecto, en el conocimiento sensorial tanto lo sensible como el sentido están en acto; como por ejemplo ocurre en la audición. "Cuando lo que puede oír está en acto y lo que puede sonar suena, se producen conjuntamente el oído en acto y el sonido en acto" (*Sobre el alma* 425b 28-30). La capacidad de ser conscientes de que percibimos los objetos requiere la conjunción de ser sensible y sentir. Así:

> En relación con todos los sentidos en general ha de entenderse que sentido es la facultad capaz de recibir las formas sensibles sin la materia al modo en que la cera recibe la marca del anillo sin el hierro ni el oro: y es que recibe la marca de oro o de bronce pero no en tanto que es de oro o de bronce. A su vez y de manera similar, el sentido sufre también el

> influjo de cualquier realidad individual que tenga color, sabor o sonido, pero no en tanto que se trata de una realidad individual, sino en tanto que es de tal cualidad y en cuanto a su forma (*Sobre el alma* 424a 17-24).

Considerar esta dimensión sensitiva e intelectiva como propone Aristóteles implica un claro realismo tanto para el conocer como para el uso de lenguaje. Educar es fundamentalmente uso de lenguaje y más todavía del testimonial. Este punto de vista realista puede implicar dos tipos de dimensiones "El realismo de la vida práctica consiste en no perder el contacto con las cosas concretas y en no deformar el significado de las diversas situaciones reales con falsas apreciaciones de nuestra subjetividad" (Sanguineti, 1971, p. 275). Tanto el aspecto practico y especulativo de los sentidos y la inteligencia reclaman la actualidad para el despliegue de su propio dinamismo.

3. NATURALEZA, DINÁMICA Y OBJETO DE LAS FACULTADES

El alma es el principio vital que organiza la dimensión corpórea en la unidad del sujeto. Por esta dinámica "El alma es el acto primero de un cuerpo natural que en potencia tiene vida" (*Sobre el alma* 412a 18-19). Aristóteles relaciona la percepción sensible con la actividad del intelecto (*noús*). "No hay facultad de pensamiento si no hay previamente facultad de percepción, ni hay facultad de percepción si no hay previamente actividad vegetativa" (Vigo, 2007, p. 97). El punto de partida del vínculo es la consideración del acto, esto es, la unidad de materia y forma. Esta condición de viviente implica que "la denominada 'alma' (la *psyché*) del viviente material es su acto primero. Este acto primero es el obrar del viviente, aunque no se reduzca a cada operación singular. La forma de tal acto primero es la forma del viviente" (de Garay, 1978, p. 318). El alma como principio vital y por consiguiente de unidad genera, según de Garay, una diversidad de operaciones cuyo dinamismo remite a la noción de facultad.

La percepción sensible constituye la base para la elaboración intelectual. "El inteligir y el pensar, por su parte, presentan una gran afinidad con la percepción sensible: en uno y otro caso, en efecto, el alma discierne y reconoce alguna realidad" (*Sobre el alma* 427a 18-19). También la diferencia entre ambos niveles es claramente señalada por Aristóteles cuando dice "Pues bien, es evidente que percibir sensiblemente y pensar no son lo mismo ya que de aquello participan los animales y de esto muy pocos" (*Sobre el alma* 427b 8). Para la percepción sensible es necesario la presencia de aquello que se percibe, mientras que en el acto de inteligir no. Pues "El denominado intelecto del alma –me refiero al intelecto con que el alma razona y enjuicia– no es en acto ninguno de los entes antes de inteligir" (*Sobre el alma* 429a 22-23). Por lo que se refiere a la dinámica del acto de la sensibilidad, sostiene Aristóteles lo siguiente:

> Que una facultad sensorial adopta la forma sensible significa que se torna igual al objeto perceptible respecto de la forma sensible. Esto es puesto de manifiesto en parte por un conocimiento sensorial y en parte por la adopción de un cierto *logos*, de un orden, por parte del órgano sensorial (Lear, 1974, p. 139).

La percepción sensible culmina en cuanto cesa el acto sensible; no obstante, en cambio, la intelección puede seguir progresando. "Tras haber inteligido un objeto fuertemente inteligible, no intelige menos sino más, incluso, los objetos de rango inferior. Y es que la facultad sensible no se da sin el cuerpo, mientras que el intelecto es separable" (*Sobre el alma* 429b 3-5). Esto

denota también para Aristóteles que el entendimiento es inmaterial y capta esencias abstractas; éste sería propiamente la actividad intelectual que se ejerce por el *noús*[2]. El Estagirita afirma:

> Y cuando éste ha llegado a ser cada uno de sus objetos a la manera en que se ha dicho que lo es el sabio en acto– lo que sucede cuando es capaz de actualizarse por sí mismo-, incluso entonces se encuentra en cierto modo en potencia, si bien no del mismo modo que antes de haber aprehendido o investigado: el intelecto es capaz también entonces de inteligirse a sí mismo (*Sobre el alma* 429b 6-9).

El intelecto es capaz de captar las esencias de la realidad y de sí mismo.

La facultad sensible para percibir requiere la presencia de la realidad material de lo captado; ahora bien ¿cómo el entendimiento se capta a sí mismo?

> El intelecto es inteligible y lo inteligido se identifican toda vez que el conocimiento teórico y su objeto son idénticos –más adelante habrá de analizarse la causa por la cual no intelige siempre–; pero tratándose de seres que tienen materia, cada uno de los objetos inteligibles está presente en ellos sólo potencialmente. De donde resulta que en estos últimos no hay intelecto –ya que el intelecto que los tiene por objeto es una potencia inmaterial– mientras que el intelecto sí que posee inteligibilidad (*Sobre el alma* 430a 2-9).

Aristóteles acude a sustentar esta dinamicidad en principios metafísicos de la siguiente manera:

> Pero, cuando las potencias tiene como resultado alguna otra cosa además del uso, su acto está en lo que se hace (por ejemplo, la edificación en lo que se edifica, y la acción de tejer, en lo que se teje, y de modo semejante en las demás cosas, y, en general, el movimiento en lo que es movido); pero, cuando no tienen ninguna obra sino el acto, el acto está en el agente mismo (por ejemplo, la visión en el que ve, la especulación en el que especula y la vida en el alma; por eso también está en el alma la felicidad, pues es vida de una calidad especial). Por consiguiente, está claro que la substancia y la especie son acto (*Metafísica* 1050a24 b1).

De lo que se desprende es que "Aristóteles considerase el Entendimiento agente como un principio idéntico en todos los hombres, como una Inteligencia que domina sobre las demás inteligencias separadas, que penetra en el hombre y funciona en él y que sobrevive al individuo cuando éste muere" (Copleston, 2007, p. 331).

4. CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y REFLEXIÓN

El intelecto es en potencia todas las cosas; esto es, en cuanto tiene la capacidad de inteligir los inteligibles. El conocimiento de sí mismo puede explicarse desde la teoría de la causalidad. El Estagirita explica así:

[2] La actividad del intelecto agente y paciente según Aristóteles es de la siguiente manera: "Por una parte hay el intelecto capaz de hacerse todas las cosas (*to panta ginestai*), por otra el intelecto capaz de producirlas todas (*to panta poiein*), como un cierto hábito (*exis*) semejante a la luz, pues la luz hace pasar los colores de potencia a acto. Y este intelecto es separado, sin mezcla, e impasible, en acto por esencia (*te ousia on energeia*). Siempre, en efecto, el agente es superior al paciente, y el principio (superior) a la materia […] Por consiguiente, no hay que pensar que este intelecto unas veces piense y otras no. Cuando está separado es solamente lo que es en sí, y esto solo es inmortal y eterno (*kai touto monon azanaton kai aidion*)". *Peri Psych*. párr. III, 5, 430 a 14-19 y 22-23.

> Mas, puesto que la causa motriz, en las cosas naturales, para un hombre es otro hombre, pero, en las que proceden del pensamiento, es la especie o lo contrario, en cierto sentido habrá tres causas, y, en un sentido determinado, cuatro. Pues, en cierto modo, la Medicina es la salud, y la Arquitectura es la especie de una casa, y un hombre engendra a otro hombre. Además, aparte de estas casusas, la que, como primera de todas lo mueve todo (*Metafísica* 1070b 30-35).

Según Aristóteles para explicar el conocimiento de sí, esto es la reflexión, es posible hacerlo desde la teoría de la causalidad. Las cuatro causas aristotélicas sería de la siguiente manera: la causa material y formal cuya unidad hace al sujeto, que al ser consciente de sí requiere de la eficiente –especies– y final conocimiento de sí mismo.

> Así pues, existe un intelecto que es capaz de llegar a ser todas las cosas y otro capaz de hacerlas todas; éste último es a manera de una disposición habitual como, por ejemplo, la luz: también la luz hace en cierto modo de los colores en potencia colores en acto (*Sobre el alma* 430a 15-17).

Este intelecto sería la causa de la inteligibilidad. "Y tal intelecto es separable, sin mezcla e impasible, siendo como es acto por su propia entidad. Y es que siempre es más excelso el agente que el paciente, el principio que la materia" (*Sobre el alma* 430a 18-19). Incluso la mente puede contemplarse a sí misma. Las facultades sensibles e intelectual se distinguen según la captación de sus objetos. El intelecto capta la forma de los inteligibles; "En un organismo natural, desde la perspectiva de la mente, no es más que una potencia para ser comprendida. Al ser activamente comprendida, la forma eleva hasta su más alto nivel de acto: ahora es mente que piensa la forma" (Lear, 1994, p. 161).

El conocimiento de sí denota una participación activa en el obrar cuando es plenamente querido, pero no es parte del acto en cuanto que no es aceptado. La presión y la violencia suprimen la responsabilidad del que obra como inocente. Aristóteles sobre el acto voluntario dice:

> Parece, entonces, que lo forzoso es aquello cuyo principio es externo, sin que el hombre forzado intervenga en nada. Todo lo que se hace por ignorancia es no voluntario, pero, si causa dolor y pesar, es involuntario. En efecto, el que por ignorancia hace algo, cualquier cosa que ello sea, sin sentir el menor desagrado por su acción, no ha obrado voluntariamente, puesto que no sabía lo que hacía, pero tampoco involuntariamente, ya que no sentía pesar. Así, de los que obran por ignorancia, el que [siente] pesar parece que obra involuntariamente, pero el que no lo siente, ya que es distinto, (digamos que ha realizado un acto) al que llamaremos «no voluntario"; pues, ya que difiere (del otro), es mejor que tenga un nombre propio (*Ética Nicomaquea* 1110b 16-24).

Es más, para la elección y opinión, por ejemplo, Aristóteles afirma:

> Elegimos también lo que sabemos exactamente que es bueno, pero opinamos sobre lo que no sabemos del todo; y no son, evidentemente, los mismos los que eligen y opinan lo mejor, sino que algunos son capaces de formular buenas opiniones, pero, a causa de un vicio, no eligen lo que deben. Si la opinión precede a la elección la acompaña, nada importa: no es esto lo que examinamos, sino si la elección se identifica con alguna opinión (*Ética Nicomaquea* 1112a 7-13).

Pero ¿dónde interviene el conocimiento de sí? "Pues la elección va acompañada de razón y reflexión, y hasta su mismo nombre parece sugerir que es algo elegido antes que otras cosas" (*Ética Nicomaquea* 1113a 4-5). El Estagirita todavía precisa "El objeto de la deliberación es el mismo que el de la elección, excepto si el de la elección está ya determinado, ya que se elige lo que se ha decidido después de la deliberación" (*Ética Nicomaquea* 1112a 18). El bien obrar y su contrario, según Aristóteles (1985), no pueden existir sin la reflexión y carácter.

En consecuencia, "´Partiendo de la experiencia de la realidad, el hombre dirige sus operaciones sobre la propia realidad de que parte, y de forma que, a través de sus decisiones y acciones, se va realizando a sí mismo" (Pieper, 1988, p. 57).

Pero ¿cómo es la dinámica perceptiva a nivel intelectivo? ¿necesita de algo para inteligir? "En vez de sensaciones, el alma discursiva utiliza imágenes. Y cuando afirma o niega (de lo imaginado) que es bueno o malo, huye de ello o lo persigue. He ahí cómo el alma jamás intelige sin el concurso de una imagen" (*Sobre el alma* 431a 14-15). La creación artística es un caso en el que podemos apreciar esta necesidad que tiene el intelecto de apoyarse en la imagen.

> Pues bien, en algunos casos el algo determinado no existe fuera de la substancia compuesta, por ejemplo la especie de una casa, a no ser el arte (ni hay generación y corrupción de estas cosas, sino que de otro modo existen y no existen la casa inmaterial y la salud y todo lo perteneciente al arte); pero, si existe aparte, es en las cosas que se producen por naturaleza (*Metafísica* 1070 a 14-18).

Así que para el acto de intelección es imprescindible la presencia de la imagen u objeto. Y lo mismo ocurre en el autoconocimiento o reflexión, que también necesita el concurso de una imagen. Ahora bien, ¿qué tipo de imágenes son éstas? ¿qué características tienen? "La facultad intelectiva intelige, por tanto, las formas en las imágenes" (*Sobre el alma* 431b 2). Lo que implica que, por un lado:

> El pensamiento, según la concepción de Aristóteles, requiere imaginación y, por tanto, percepción; de modo que toda criatura pensante debe ser capaz de percibir. Y la percepción nunca existe separada del primer principio de animación, el de nutrición y reproducción. Así, las diversas capacidades o facultades del alma forman un sistema jerárquico (Barnes, 1987, p. 111).

Por otro lado:

> Cuando pasamos a la percepción podemos esperar una situación análoga: a saber, que la forma sensible es en parte una organización de la materia del objeto perceptible, y que la percepción supone la transmisión de esta forma del objeto percibido al órgano sensorial. La transmisión de esta forma sería física y, en consecuencia, cabría esperar que sobre el alma contuviera una interpretación de la transmisión física de la organización. Pero si la forma no se agotó en la organización de la materia física, cabe esperar que haya algún aspecto de la captación de la forma sensible que se pueda entender como una propiedad de la materia (Lear, 1994, p. 132).

Las especies son mediaciones para el conocimiento de sí mismo y la reflexión en Aristóteles. Para fortalecer esta idea "Otras veces calcula o delibera comparando el futuro con el presente, como si estuviera viéndolo con ayuda de las imágenes o conceptos que están en el alma" (*Sobre*

el alma 432a 8-9). Para llevar a cabo el acto de inteligir, el intelecto, necesita un objeto para ponerse en acto; "De ahí también que cuando se contempla intelectualmente, se contempla a la vez y necesariamente alguna imagen: es que las imágenes son como sensaciones sólo que sin materia" (*Sobre el alma* 432a 8-9). La reflexión se da cuando hay un objeto del cual se es consciente; "La forma inteligible que la mente piensa en acto o en la que deviene representa un acto de más alto nivel que la forma a la que la mente es receptiva antes de pensar" (Lear, 1994, p. 153).

CONCLUSIÓN

La reflexión o conciencia en Aristóteles es conocer que se conoce. La condición humana exige como despliegue fundamental, para una vida lograda, conocerse mediante el acto reflexivo. Esto es posible por el alma racional que capacita al hombre para conocer y volver sobre sí. Todas las formas de conocimiento hacen referencia a la realidad. La conexión entre la articulación sensible e intelectual es clara. La primera se refiere a la presencia de la realidad física, mientras que en la segunda el objeto percibido es de tipo inmaterial. Estas formas inmateriales son las especies cognitivas cuya función mediadora es de capital importancia en el conocimiento intelectual. La conciencia entra en dinamicidad por las especies.

Reflexionar sobre la educación es una de las tareas más nobles de todo trabajo intelectual. Más aún cuando se pretende facilitar el pensamiento crítico reflexivo en el hombre contemporáneo. Frente al problema actual de la crisis antropológica señalado por autores diversos como, por ejemplo, Leonardo Polo profundizar en la reflexión puede ser una filigrana que eleva la condición humana a su nivel más alto también en factores conductuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1978). *Sobre el alma*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.

Aristóteles (1998). *Metafísica.* Madrid: Gredos.

Barnes, J. (1987). *Aristóteles*. Madrid: Cátedra.

Berti, E. (2007). *En el principio era la maravilla. Las grandes preguntas de la filosofía antigua*. Madrid: Gredos.

Copleston, F. (2007). *Historia de la filosofía. Grecia y Roma*, Vol. I. Barcelona: Ariel.

Cruz, J. (2012). Ontología del alma humana. En *Cuestiones disputadas sobre el alma* (pp. 10-11), EUNSA, Pamplona.

de Garay, J.(1987). *Los sentidos de la forma en Aristóteles*. Pamplona: EUNSA.

Lear, J. (1994). *Aristóteles. El deseo de comprender*. Madrid: Alianza.

Pieper, J. (1988). *Las virtudes fundamentales*. Madrid: Rialp.

Sanguineti, J. J. (1991). *Realismo y referencia*. en *El hombre: inmanencia y trascendencia*, Pamplona: EUNSA.

Shields, C. (2017). *Aristóteles, Sobre el alma* . Oxford: Clarendon Press.

Vigo, A. (2007). *Aristóteles. Una introducción*, Santiago de Chile: Instituto de Estudios de la Sociedad.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: PRÁCTICA DOCENTE CON SENTIDO DE COMUNIDAD

Arbués, Elena
Universidad de Navarra, Pamplona, España
earbues@unav.es

Ibarrola-García, Sara
Universidad de Navarra, Pamplona, España
sigarcia@unav.es

Naval, Concepción
Universidad de Navarra, Pamplona, España
cnaval@unav.es

Resumen

Si algo caracteriza a la sociedad global en la que vivimos es la invasión tecnológica y la necesidad de conectividad permanente, especialmente entre los jóvenes; rasgos que, entre otros, configuran la era de la hiperconectividad (Reig y Vílchez, 2013). Los ciudadanos prefieren internet a los medios convencionales de comunicación, manejan información de manera inmediata (Oblinger, 2003, Flores, 2016) y las redes sociales constituyen la base de la nueva estructura social (Castells, 2005). Estos cambios de hábitos y de comportamientos sociales han reavivado el debate sobre el declive del capital social y el compromiso cívico en las sociedades contemporáneas (Maya, 2004).

Desde un punto de vista educativo, la educación mediática y el impulso de la competencia digital es actualmente una prioridad de los sistemas educativos y de los principales organismos internacionales (Kubey, 2003; Martens 2010). En este trabajo nos preguntamos acerca de las consecuencias que los cambios de hábitos y comportamientos sociales pueden tener sobre los lazos comunitarios. Y consideramos cómo contribuir desde la educación superior al incremento del capital social y el compromiso cívico en los estudiantes. Proponemos la práctica del aprendizaje integrado y de una estrategia metodológica concreta que lo desarrolla, el aprendizaje-servicio.

Abstract

If something characterizes the global society in which we live is the technological invasion and the need for permanent connectivity, especially among young people; features that, among others, shape the era of hyperconnectivity (Reig y Vílchez, 2013). Citizens prefer internet to conventional mass media, handle information immediately (Oblinger, 2003, Flores, 2016) and social networks form the basis of the new social structure (Castells, 2005). These habits and social behaviors changes have revived the debate about social capital declive and civic engagement in contemporary societies (Maya, 2004).

From an educational point of view, media education and the promotion of digital competence is currently a priority of the educational systems and of the main international organizations (Kubey, 2003; Martens 2010). In this paper we wonder about the consequences of changing habits and social behavior can have on community ties. And we consider how to contribute to increase social

capital and civic engagement in the students from higher education. We propose the integrative learning practice and one methodological strategy that puts it into practice, the service-learning.

Palabras clave: sociedad global; sociabilidad; compromiso cívico; educación superior; aprendizaje-servicio; aprendizaje integrado.

Keywords: global society; sociability; civic engagement; higher education; service-learning; integrated learning.

INTRODUCCIÓN

La sociedad de la información y de la comunicación propicia en la actualidad un escenario social concreto, podríamos decir característico de la sociedad global conformada por la interacción de la tecnología y la economía. Se internacionalizan culturas, ideas, modas, modos de consumo y comportamientos que conforman un estilo de vida. La aparición y consolidación de internet en la vida cotidiana de las personas ha marcado un antes y un después en las prácticas comunicativas y en la interacción social (Jordan, 2013). Los ciudadanos y, en particular, los jóvenes prefieren internet a los medios convencionales de comunicación y manejan información de manera inmediata (Oblinger, 2003, Flores, 2016). Podríamos decir que las redes sociales aspiran a constituir la base de la nueva estructura social (Castells, 2005).

Estos cambios de hábitos y de comportamientos sociales han reavivado el debate originado en los años sesenta del siglo pasado, con el origen de la psicología comunitaria, sobre el declive del capital social y el compromiso cívico en las sociedades contemporáneas (Maya, 2004). Los estudios de Putnam (2003) sobre diversas democracias postindustriales parecen confirmar ese deterioro del sentido comunitario.

En un marco globalizado como el actual, las instituciones internacionales se encargan de establecer normas y reglas de juego. Cuando las decisiones se toman a ese nivel, alejadas de las bases sociales, la participación ciudadana tiende a disminuir y se acentúa la desconfianza con respecto a los dirigentes políticos (Nymark, 2000). Las tecnologías digitales han favorecido una flexibilidad cada vez mayor en las relaciones entre individuos y grupos, dando pie al desarrollo de lo que algunos autores denominan un “individualismo interconectado” (Wellman et al, 2003) o un “yo en red” (Papacharissi, 2011). Así, en paralelo a las relaciones tradicionales de pertenencia, proliferan las relaciones reticulares transitorias de alcance más limitado, caracterizadas por una menor rigidez y un mayor dinamismo (Pisani y Piotet, 2009). Aunque en gran medida depende de la actitud de cada persona, cabe constatar que, por sus propias características, las interacciones digitales no tienden de por sí a proporcionar un estilo de interacción que requiera un compromiso fuerte por parte de la persona, sino una comunicación más bien efímera, fragmentaria, cambiante. En ese sentido, el entorno digital permite al usuario estar en compañía pero preservando su individualidad (Turkle, 2011); ofreciendo, en definitiva, un modo de relacionarse propio de un mundo líquido, en el que las identidades son fluidas (Bauman, 2005).

Este debilitamiento del vínculo social, unido al preocupante proceso de desafiliación de los partidos políticos y el distanciamiento respecto a las instituciones democráticas, urge a la educación a mantener una mirada crítica para juzgar si lo que se hace en las instituciones

educativas responde a una finalidad educativa y a un planteamiento ético-pedagógico (Romero y Mínguez, 2019).

Sin embargo, hay tendencias en la sociedad actual que parecen contradecir esa sospecha. La expansión del voluntariado y el aumento de participantes en organizaciones no gubernamentales, el florecimiento de comunidades virtuales o la pertenencia a redes sociales, por ejemplo, pueden indicar que están cambiando las formas de participación y el surgimiento de nuevas formas comunitarias (Smith y Kollock, 1999; Wellman, 2001). En este sentido llaman la atención las reacciones solidarias que puntualmente presenciamos en la sociedad ante hechos singulares. Pero esta sensibilidad no parece ir asociada a una convicción personal en sus protagonistas de que los procesos asentados socialmente que generan desigualdad y exclusión pueden cambiar.

Pero la educación es una fuerza impulsora de cambios. Por eso entendemos que en el momento actual debe ocuparse, de algún modo, de la preparación de docentes y alumnos ante la realidad de una sociedad global y tecnológica. De hecho la educación mediática y el impulso de la competencia digital es una prioridad de los sistemas educativos y de los principales organismos internacionales (Kubey, 2003; Martens 2010). Es fundamental que los ciudadanos aprendan los nuevos lenguajes y adquieran la capacidad de discernir y valorar críticamente la gran cantidad de información disponible. No cabe duda de la importancia que esta área tiene tanto en el ámbito familiar, como en el de los medios de comunicación, y por supuesto en el marco de la educación formal. Pero por otro, en su vertiente social, la educación convendría prepare al individuo para vivir en comunidad, promoviendo la socialización y la sociabilidad en las circunstancias sociales actuales.

En su concepción original, el sentido de comunidad se entiende como una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo (Sarason, 1974). Podemos decir que los elementos que la configuran son el saberse y reconocerse parte de esa comunidad, el sentido de cohesión con los demás y la voluntad de mantener esa interdependencia.

Según Sánchez Vidal (2001), el sentido de comunidad tiene un núcleo importante en torno a la interacción social entre los miembros de un colectivo, y se complementa con la percepción de arraigo territorial y un sentimiento general de mutualidad e interdependencia. Pero sin duda, y más considerando la realidad de una sociedad global y tecnológica, también podemos definir una comunidad basándonos en las relaciones interpersonales y en el sentido de pertenencia resultante, sin considerar las restricciones geográficas. La ciudadanía, hasta ahora vinculada a un territorio, requiere ahora de una competencia global (Boix, 2013) que permita la convivencia con personas con independencia de su procedencia o de su condición. Desde la docencia en la universidad podemos contribuir, en alguna medida, al fomento del sentido de comunidad, de las relaciones interpersonales y al impulso de la competencia global, sea cual sea la disciplina que nos ocupa.

1. LA CULTURA DOCENTE Y EL SENTIDO DE COMUNDAD EN LA UNIVERSIDAD

Las sociedades democráticas modernas se caracterizan por una mercantilización de todos los ámbitos de la vida pública. La Universidad, como institución nuclear de las sociedades, puede verse afectada por ejemplo en la medida en que muchos estudiantes escogen sus estudios en función de la demanda del mercado laboral. Los intereses mercantiles ponen en riesgo la

conexión de la profesión con el sentido de su persona, prevaleciendo lo técnico frente a lo ético y desfigurándose el servicio que realiza la universidad en el fomento de la cohesión social.

La adaptación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior ha fomentado el debate sobre el modelo mismo de universidad, lo que supone el reto de adaptarla y transformarla a las necesidades actuales. La universidad desempeña un papel irreemplazable en la sociedad; un lugar no sólo físico, sino fundamentalmente de difusión del conocimiento científico, técnico, humanístico, social, artístico y cultural, de investigación, de servicio y de participación en la comunidad (Naval, 2008).

El ciudadano al que hay que apuntar en este siglo XXI, desde la universidad, podría caracterizarse como alguien que participa, no es indiferente; indaga causas, porqués; está orientado a la justicia, a la solidaridad, al bien común; y que tiene un vivo sentido de la libertad y la responsabilidad personales. La universidad puede contribuir a la convivencia pacífica en la medida en que, por un lado, posibilite debates que impulsen la verdad y el conocimiento que deben ser el fundamento de las sociedades exitosas (Daniel, 2017); y, por otro, fomente en el alumnado las actitudes y competencias que conforman la ciudadanía responsable.

En los últimos años el término "competencia" se ha convertido no exento de controversia en el referente del quehacer educativo. Tanto la Organización Mundial de la Salud (OMS), como la UNESCO, la OCDE o el Parlamento Europeo apelan a la integración de la dimensión técnica y ética del término competencia. De hecho, en su origen, el término competencia siempre ha estado asociado a referencias que aluden al marco social y moral en el que las competencias se desarrollan (Mari, 2017). Sin embargo, el término ha sido susceptible de una interpretación exclusivamente instrumental o funcional que pone en riesgo la pérdida de valores en la sociedad del presente y del futuro. De manera que la funcionalidad propia de las competencias siempre ha de ir conectada con el perfil global de la persona, con su identidad ética de acuerdo con el desarrollo de las capacidades humanas. Hay mucho en juego, se corre el riesgo de centrar el aprendizaje en torno a competencias profesionales orientadas al mercado laboral disociándolas de otras emocionales, cívicas y morales (Alarcón y Guirao, 2013).

Sin duda, el enfoque por competencias evoca una dirección pedagógica específica que incorpora la formación ciudadana y posibilita que la cualificación y la responsabilidad social formen un binomio inseparable. Así se puso de manifiesto en la Estrategia Universidad 2015, que instaba a integrar adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de los estudiantes y titulados (Ministerio de Educación, 2010). También el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se establece el marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior prevé, como un resultado de aprendizaje, la capacidad de los alumnos de Grado y de Máster para reflexionar éticamente en su campo de estudio.

Su logro implica desarrollar metodologías que contribuyan a esta reflexión ética, ya que no se forma espontáneamente, ni solo a través de la adquisición de los conocimientos. Además de aprender modos de razonar, es necesaria la experiencia vivida para el buen juicio ético. Es evidente que solo se conseguirá que los contenidos y aspectos abordados tengan un impacto en el plano personal y social si se cuenta con diversas experiencias que permitan la vivencia directa de la dimensión ética de lo abordado.

2. PRÁCTICAS DOCENTES INNOVADORAS QUE PUEDEN FOMENTAR EL SENTIDO DE COMUNIDAD

Desde nuestra posición docente en el ámbito universitario nos preguntamos cómo contribuir a fomentar entre los universitarios ese sentido de comunidad. La disposición a la innovación metodológica figura entre las competencias del profesor universitario que busca desarrollar una docencia de calidad. Aspectos que caracterizan esta disposición en el profesorado serían: utilizar estrategias metodológicas variadas, gestionar las interacciones con los alumnos, utilizar diversos recursos y entornos de aprendizaje, verificar el logro de aprendizajes de los alumnos, mantener contacto con el entorno social y profesional o propiciar acciones de optimización del proceso de aprendizaje, entre otras (Mas Torelló, 2011).

Luque (2019), por ejemplo, analiza extensamente el papel que juega la universidad en la consolidación de la ciudadanía y en la necesidad de que el conocimiento esté presidido por una vocación de servicio político. Como apunta el autor, esto explicaría el auge actual de la metodología del aprendizaje-servicio y el sentido que está adquiriendo el *core-curriculum*. En la misma línea la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas ha manifestado considerar el aprendizaje-servicio como una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias referentes a la sostenibilidad y responsabilidad social universitaria (CADEP, 2015).

Por otro lado, la formación del ciudadano requiere que se le proporcionen visiones sintéticas de los problemas, ya que el ideal democrático de una ciudadanía exige iluminar problemas y conectar saberes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008). Sin duda la integración de conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas facilita la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad. En este sentido el aprendizaje integrado brinda a los estudiantes una visión global que les permite dar un mayor significado a los desafíos que se les presentan y la oportunidad de desarrollar el conocimiento en la participación activa (Perkins, 2010).

2.1. El aprendizaje integrado

La dimensión personal del ser humano requiere de la educación para hacer posible una sociedad verdaderamente humana que se caracterice por el sentido de comunidad. Precisamente la educación hoy día llama a la actualización en las metodologías que emplea para tratar de ofrecer una respuesta a la complejidad de la sociedad actual. En este contexto de hiper-especialización y tecnocultura contemporánea nuestros estudiantes se ven inmersos en nuevas redes de interconexión que pueden debilitar su implicación empática y por tanto el sentido de comunidad. Desde la educación se nos plantea por tanto el desafío de “rehumanizar” los procesos de enseñanza-aprendizaje y de ayudar a los estudiantes a dotar de sentido todo ese flujo complejo y dinámico de información al que están expuestos.

Ante esta realidad cambiante y multifactorial donde la abundancia de información resulta inmanejable, el aprendizaje integrado surge como una filosofía del aprendizaje que trata de superar la segmentación entre disciplinas, con la aspiración de profundizar en los conocimientos en un campo determinado buscando al mismo tiempo su íntima relación con el conjunto del saber y en última instancia con el hombre. No obstante, ser pensadores integradores tiene que ver no solo con hábitos intelectuales sino sobre todo con una mayor conciencia de responsabilidad social del alumno sobre su aprendizaje, con la automotivación y la metacognición (Blackshields, Gronin, Higgs, Kilcommins, McCarthy y Ryan, 2016).

Y por esta razón el profesor necesita tener a su alcance un conjunto de estrategias metodológicas que promuevan el planteamiento didáctico que es necesario para desarrollar el

aprendizaje integrado. Además algunas estrategias metodológicas específicas como el Aprendizaje-Servicio, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje por Proyectos y el trabajo cooperativo que ya cuentan con un recorrido en la enseñanza, pueden servir al profesor como plan de actuación. Todas ellas tienen algo en común y es que dirigen el aprendizaje de contenidos hacia la autonomía del alumno. ¿Cómo?: mediante la realización de tareas-problemas, que enmarcadas en diferentes contextos reales de aprendizaje, requieren que los alumnos activen recursos cognitivos y seleccionen, organicen y apliquen la información, es decir, pongan en uso los contenidos.

2.2. El aprendiaje-servicio

Entendemos el aprendizaje-servicio como una herramienta pedagógica que puede contribuir a que la universidad acometa de forma transversal su misión de formar integralmente a los futuros profesionales. Esto supone equiparles no sólo con conocimientos y aprendizajes teóricos, sino también con aquellos que expresamente se refieren al sentido social; de una preparación inicial que les capacite para la transformación crítica de la sociedad. A través del aprendizaje-servicio se aprende y se colabora en un marco de reciprocidad (Puig y Palos, 2006) en el que ambos componentes, aprendizaje y servicio, se enriquecen mutuamente y forman un binomio inseparable (Martínez-Odría, 2007) en el desarrollo de prácticas valiosas para la formación de una ciudadanía activa y participativa y para la inserción en el mundo laboral (Tapia, 2010).

Para ello será fundamental que los proyectos de aprendizaje-servicio planteados impliquen activamente a las diversas instituciones y agentes, cada uno con aportaciones, responsabilidades y objetivos comúnmente establecidos. Además es importante tener una visión de la comunidad no como destinataria pasiva, sino como un contexto del que la propia universidad forma parte, donde se aprende, se investiga y se construyen alianzas institucionales (Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015). Sin duda los programas de aprendizaje-servicio pueden ser utilizados para consolidar la conciencia social, el juicio crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes, así como para mejorar la comprensión de las cuestiones sociales, fomentar el desarrollo de un compromiso solidario y facilitar el ejercicio responsable de la ciudadanía con una visión más amplia del mundo en el que vivimos (Uruñuela, 2011).

Desde el año 2014 estamos trabajando en cuestiones relativas al aprendizaje competencial de los alumnos que participan en estas experiencias, la relación de estos aprendizajes con las competencias demandadas por el mercado laboral o la disposición del profesorado universitario a innovar en su docencia. El curso académico 2016-2017 realizamos un estudio con 225 alumnos de la Universidad de Navarra que habían participado en experiencias de aprendizaje-servicio. Para ello elaboramos un cuestionario *ad hoc*. Una descripción pormenorizada del cuestionario y del estudio realizado puede consultarse en Arbués, Ibarrola-García, Costa y Naval (2018).

Los resultados mostraron que los alumnos valoran que la experiencia de aprendizaje-servicio en la que han participado les ha ayudado a comprender, aplicar y reflexionar sobre los contenidos y procedimientos estudiados en la asignatura, así como relacionarlos con el servicio desarrollado. También consideran que es una oportunidad para desarrollar algunas capacidades y habilidades profesionales.

En relación a las competencias participativas desarrolladas, los alumnos señalan fundamentalmente que la experiencia les ha ayudado a desarrollar aquellas relacionadas con la capacidad crítica, la iniciativa y el aprendizaje autónomo. En menor medida han desarrollado

competencias relacionadas con detectar posibilidades profesionales y modos de acceso y con el trabajo en equipo.

En cuanto a las actitudes sociales y cívicas consideran que la actividad les permite la colaboración con los demás, compartir, ser más consciente de su responsabilidad social y pertenencia a la comunidad. Cabe destacar la alta puntuación al considerar el compromiso social de la universidad formando en competencias cívico-sociales, transmitiendo principios éticos de las profesiones, aprendiendo de las necesidades y los problemas de la sociedad y facilitando canales de participación.

CONCLUSIONES

Las universidades pueden y deben ser agentes de transformación social. Precisamente en torno a la responsabilidad social de la institución universitaria ha sido recurrente la siguiente cuestión: ¿Cuánto y cómo se promueve la responsabilidad social entre los estudiantes universitarios? En este trabajo hemos tratado, en cierta medida, de responder a esta cuestión. Nos hemos referido, por un lado, a la educación para la ciudadanía democrática, en y desde la universidad, la cual ejerce un papel clave en la formación de profesionales íntegros, con sentido de servicio y estímulo para mejorar sus competencias (Naval et al., 2011). Se trata de recuperar un modo de ser del ciudadano en el que se incluyan las diferencias dentro de una sociedad pluralista e intercultural, así como dentro del marco que nos ofrece la globalización, y para cuya consecución es un elemento clave aprender a participar y querer hacerlo.

Por otro, apostar por el desarrollo de las competencias en los alumnos de todos los niveles en clave ética, no solo técnica, lo que sin duda supone un desafío metodológico para el profesorado y las instituciones educativas.

En este sentido proponemos prácticas educativas que, en consonancia con La Estrategia Universidad 2015, integren adecuadamente la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social de los estudiantes y titulados (Ministerio de Educación, 2010). Entre ellas destacamos:

1) El aprendizaje integrado, que abarca no solo los nexos entre los sistemas de conocimientos de las diversas disciplinas, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, valores y los diversos puntos de vista con el fin de contribuir al logro del bien común.

2) El aprendizaje-servicio, reconocida por los educadores como una práctica con un gran potencial pedagógico en la medida en que pueden considerarlo como un recurso que ayuda al desarrollo de aprendizajes disciplinares, de habilidades y de valores sociales, vertebrados todos ellos en un único proyecto (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015).

Parece importante que lleguen a ser entendidas como fórmulas de innovación que, con el concurso de otras estrategias, puede suponer una mejor conexión entre las dimensiones intelectuales y sociales del aprendizaje. Es el caso de la Universidad de Navarra, donde el Proyecto Horizonte 2020 contempla el fomento de la docencia innovadora y busca la implantación de modelos de aprendizaje integrado y aprendizaje-servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES. *Historia y Comunicación Social*, 18, 145-157.

Arbués, E., Ibarrola-García, S., Costa, A. y Naval, C. (2018). En torno al impacto del aprendizaje-servicio en el alumnado universitario. En C. Naval y Arbués, E. (Eds.), *Hacer la universidad en el espacio social* (117-142). Pamplona: EUNSA.

Bauman, Z. (2005). *Identidad: conversaciones con Benedetto Vecchi*. Madrid: Losada.

Blackshields, D., Gronin, J., Higgs, B., Kilcommins, S., McCarthy, M. y Ryan, A. (2016) *Aprendizaje integrado: investigaciones internacionales y casos prácticos*. Madrid: Narcea.

Boix, V. (2013). Educating for global competence: learning redefined for an interconnected world. En H. Jacobs (Ed.), *Mastering global literacy, contemporary perspectives*. New York: Solution Tree.

CADEP (2015). Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. Documento Técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad. León: CADEP-CRUE.

Castells, M. (Ed.) (2005). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza.

Daniel, J. (2017). A changing world: expectations of higher education. *Change: the magazine of higher learning, 49*(4), 8-13.

Flores, M. V. (2016). La globalización como fenómeno político, económico y social. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12. Recuperado el 28 de diciembre de 2018 de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70946593002

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Jordan, T. (2013).*Internet, Society and Culture. Communicative Practices Before and After the Internet*. New York-London: Bloomsbury.

Kubey, R. (2003). Why US media education lags behind the rest of the English-speaking world. *Television New Media*, *4*(4), 351-370.

Luque, D. (2019). La traición a la democracia. Ensayo sobre las relaciones entre universidad, democracia y ciudadanía desde la idea de traición. *Educatio Siglo XXI, 37*(1), 21-40.

Mari, G. (2017). El desafío ético del concepto de competencia para favorecer las capacidades del ser humano. En J. A. Ibañez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo empuje del desarrollo humano* (pp. 55-71). Madrid: Dykinson.

Martens, H. (2010). Evaluating Media Literacy Education. Concepts, Theories, and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, *2*(1), 1-22.

Martínez Domínguez, B. y Martínez Domínguez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19:1, 244-260. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART 10.pdf

Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista De Pedagogía*, *59*(4), 627-640.

Mas Torelló, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *15*(3), 195-211.

Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, *22*(2), 187-211.

Ministerio de Educación (2010). Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de http://wdb.ugr.es/~otropensa/wp-content/uploads/Ministerio-de-Educaci%C3%B3n-Estategia-Universidad-2015.pdf

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service-learning y campus compact. *Revista sembrando ideas*, 2, 1-23.

Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. A. (2011). Ethical and Civic Education and the Social Commitment of University Students. *Encounters on Education*, 12, 77-91.

Nymark J. (2000). Democracia y globalización. Recuperado el 28 de diciembre de 2018 de https://elpais.com/diario/2000/05/06/opinion/957564003_850215.html

Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the "New Students". *EDUCAUSE Review*, *38*(4), 37-47.

Papacharissi, Z. (Ed.) (2011). *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. New York: Routledge.

Perkins, D. (2010). *Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Pisani, F. y Piotet, D. (2009). *La alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós.

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Putman, R. D. (Ed.) (2003). *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario.* Barcelona: Círculo de lectores.

Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 55, de 5 de marzo de 2014).

Reig, D. y Vílchez, L. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica.

Romero, E. y Mínguez, R. (2019). La educación ante los retos de la nueva ciudadanía: implicaciones éticas. *Educatio Siglo XXI*, *37*(1), 11-20.

Sánchez-Vidal, A. (2001). Medida y estructura interna del sentimiento de comunidad: un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, *16*(2), 157-175.

Santos Rego, M.A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad: una propuesta de desarrollo.* Barcelona: Octaedro.

Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: prospects for a community psychology*. San Franscisco: Jossey Bass.

Smith, M. A. and Kollock, P. (1999). *Communities in Cyberspace*. New York: Routledge.

Tapia, M. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje servicio": Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecohem Revista Científica*, *3*(5), 23-43.

Turkle, S. (2011). *Alone together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York: Basic Books.

Uruñuela, P. (2011). Aprendizaje-Servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. *Revista Amazónica*, Año 4, *VI*(1), 36-61.

Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: therise of personalized networking. *International Journal of Urban and Regional Research*, *25*(2), 227-252.

Wellman, B., Quan-Haase, A., Boase, J., Chen, W., Hampton, K., Díaz De Isla, I. y Miyata, K. (2003). The social affordances of the Internet for networked individualism. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *8*(3).

POR UNA PEDAGOGÍA DEL ENCUENTRO

Azqueta Díaz de Alda, Arantxa
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Logroño, La Rioja
arantxa.azqueta@unir.net

Resumen
En actualidad, la ciudadanía europea se caracteriza por su creciente heterogeneidad. En Europa conviven identidades, creencias, cosmovisiones, perspectivas y culturas diversas y, en ocasiones, contrapuestas. En este marco, las políticas socioeducativas europeas ocupan un pilar fundamental en la búsqueda de la integración y de la cohesión social y los centros escolares tienen que afrontar la difícil tarea de facilitar la integración más allá de la mera escolarización del alumnado inmigrante. De fondo se manifiesta la necesidad de un replanteamiento de la identidad cultural y social. En este artículo se propone el enfoque de la sociología relacional de Donati como el medio que fundamenta un modelo de integración y de educación intercultural, que, por encima de las estructuras sociales, culturales y políticas, respete, acepte e integre al otro por ser quien es, persona humana. Esta perspectiva implica un importante arraigo ontológico en la que adquiere relevancia el sujeto personal como actor social responsable y libre. Este planteamiento supone el desarrollo de una pedagogía del encuentro entre identidades culturales diversas y que provista de un anclaje ético se preocupa por las necesidades de las personas y busca contribuir al bien común.

Abstract
Presently, European citizenry is characterized by its increasing heterogeneity. A diversity of beliefs, worldviews, perspectives, and sometimes conflicting cultures, coexist. Within this framework, European socio-educational policies are fundamental in the search of integration and social cohesion. Schools have to face the difficult task of facilitating integration beyond the mere schooling of immigrant students. The need to rethink ones cultural and social identity is becoming more and more evident. This article proposes Donati's approach to relational sociology as the foundation for a model of integration and intercultural education, which, beyond social, cultural and political structures, respects, accepts and integrates the other by reason of being a human person. This perspective implies important ontological roots in the understanding of the personal subject as responsible and free social agent. This approach implies the development of a pedagogical method that fosters the encounter of diverse cultural identities, and that provided with an ethical framework, focuses on the personal needs while seeking to contribute to the common good.

Palabras clave: inmigración; educación intercultural; integración; identidad cultural; identidad relacional; radicalización.

Keywords: immigration; intercultural education**;** integration; cultural identity; relational identity; radicalization.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades democráticas occidentales se enfrentan, especialmente tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos, a la necesidad de dar una respuesta a los ataques del extremismo terrorista que, en un buen número de ocasiones se realiza en nombre de una afiliación religiosa o étnica. La escalada de violencia terrorista del yihadismo en Europa Occidental tiene sus años y cifras fatídicas en Madrid, el 11 de marzo de 2004 y Londres, 7 de julio de 2005. Tras un periodo de disminución de atentados, le siguieron la cadena de ataques perpetrados en ciudades europeas como París, Bruselas, Niza, Berlín, Londres y Barcelona en la serie temporal 2015-2016-2017 (de la Corte, 2018; Global Terrorist Database, 2018).

La oleada de violencia surge de causas variadas y complejas que abarca tanto aspectos individuales (Schwartz, 2018) como estructurales (Nemr y Savage, 2019). Estos acontecimientos violentos han provocado una fuerte conmoción social y mediática y suponen una amenaza para la seguridad de la población y para los valores comunes de libertad, ciudadanía y tolerancia (Avilés, 2015).

Existen importantes diferencias entre los movimientos de inmigración, tanto por el origen geográfico como por la religión o por el tiempo transcurrido desde los inicios del fenómeno migratorio. Así, por ejemplo, en los países del sur de Europa, los movimientos de inmigración de comunidades musulmanas son más recientes, mientras que, en otros estados miembros de la Unión Europea, la tercera generación de inmigrantes musulmanes ya ha alcanzado la adolescencia. La mayoría de los atentados cometidos en países occidentales los han llevado a cabo los llamados “combatientes domésticos o internos” pertenecientes a segundas o terceras generacione de inmigrantes musulmanes que, aún nacidos en medio del liberalismo europeo, se encuentran estancados socialmente (Marrero, 2015).

Al mismo tiempo, esta situación ha provocado, en amplios sectores de la población originaria, recelos y prejuicios hacia la población inmigrante (Bigo y Guild, 2016; de la Corte, 2018). Los síntomas de hostilidad son claros y se acentúan como reacción ante los ataques terroristas (Bermejo-Laguna, 2018). Asimismo, se constata que las enemistades son mutuas, tanto en las comunidades musulmanas como no musulmanas se percibe de manera negativa al otro al que se le califica como diferente y se le considera una amenaza frente a los valores y modos de vida propios (Obaidi, Kunst, Kteily, Thomsen y Sidanius, 2018).

El último informe del Eurobarómetro fechado en marzo de 2019 recoge como, en opinión de los encuestados, la inmigración es el mayor problema y la principal preocupación de los europeos por delante de la situación económica y el cambio climático. Este mismo informe indica que para el 31% de los encuestados el principal activo de la UE sigue siendo el respeto por la democracia, los derechos humanos y el estado de derecho por delante de la capacidad económica, industrial y comercial de Europa, que ocupa el segundo lugar, con un 27% de las respuestas (Eurobarometer, marzo 2019).

Como reacción a los ataques, la lucha contra la radicalización ha adquirido protagonismo en la agenda de las instituciones internacionales (Asamblea General, 2016; Comisión Europea, 2016). La política antiterrorista de la UE, caracterizada inicialmente por su carácter eminentemente reactivo, ha evolucionado hacia una estrategia a largo plazo, de carácter global y multidisciplinar que incluye siete ámbitos específicos de actuación en las que los elementos educativos tienen una particular relevancia como factores preventivos y facilitadores de la integración (Ruiz-Díaz, 2017; Fernández de Mosteyrín y Limón, 2017). En este marco, Europa se ha convertido en

paradigma y "laboratorio" de integración (Innerarity, 2006) y las políticas socioeducativas europeas son un pilar fundamental en la búsqueda de la integración y de la cohesión social (Eurydice, 2019).

En este sentido la política educativa puede llegar a imprimir nueva fuerza a la Unión. Se resume la idea de Europa como una "unidad en la diversidad", una igualdad en lo sustancial y variedad en lo accidental, en la que tienen peso las identidades nacionales, regionales y locales que buscan como objetivo político construir una identidad interna entre ciudadanos y países (Valverde, 2012). Para Judt (2005), la imprecisión de la idea de Europa es una de sus ventajas porque si hubiera estado articulada desde el comienzo, las dificultades para salir adelante hubieran sido mayores.

Los intentos y realidades anteriores (Roma, Carlomagno, el Imperio austro–húngaro o el napoleónico, …) surgieron como fruto de la dominación militar o económica, mientras que la idea de la Unión Europea nació de la voluntad de convivir y cooperar conjuntamente, unida al deseo de paz, armonía y respeto. Este pasado histórico, espiritual y cultural común permite entender la necesidad de construir Europa y diseñar una educación abocada a este fin a pesar de su complejidad y diversidad.

La orientación humanística y solidaria está en el origen y en la entraña histórica de Europa y marca las líneas maestras de la educación de los europeos. Estos planteamientos de fondo no se pueden perder de vista y deben presidir el proyecto europeo en el presente y en el futuro. La UE es fruto de una voluntad política de entendimiento entre los Estados miembros que conforman la Unión. Esa voluntad se instrumenta, en un primer momento, sobre una base económica que se concibe como medio de unión y de integración y cuyos fines son superar la enemistad entre los pueblos, impedir las guerras y respetar los derechos humanos y la democracia. La integración europea empieza por lo más fácil, la economía y tiene una proyección gradualista regulada por los Estados miembros. La integración social, educativa y cultural es progresiva se implementa poco a poco, es funcional y responde a fines concretos. Cada Estado miembro aporta su carácter diferenciador, que se considera un valor positivo (Brunet, 2014). Todos estos aspectos implican que la gestión de la política europea se guía por objetivos que reflejan los valores que configuran la UE, como son la cooperación, la integración, la igualdad y la competitividad.

Junto a esto, hoy somos testigos, por un lado, de tendencias disgregadoras y procesos de ruptura que están poniendo a prueba a la propia Unión y por otro, el resurgimiento de movimientos excluyentes de carácter identitario que erosionan fuertemente los valores propios de la Unión y denotan un creciente individualismo que antepone el bienestar y derechos propios frente a los demás.

En 2017 se han cumplido 60 años de los Tratados de Roma que dieron origen a la UE. Esta ocasión ha servido para reflexionar sobre el estado de la Unión y debatir cómo puede y debe ser nuestro futuro común. Europa desea disfrutar de una diversidad cultural, de ideas y de tradiciones y una democracia con pluralidad de opiniones (Comisión Europea, 2017). En definitiva, se concluye que Europa es un proyecto en construcción en el que los aspectos educativos deben contribuir a fortalecer lazos sólidos entre los ciudadanos europeos.

1. EL VALOR INTEGRADOR DE LA EDUCACIÓN: PREVENIR EDUCANDO

Uno de los hitos más relevantes, por su influencia y consecuencias, lo constituyen los atentados de París de enero de 2015 (GTD, 2018). Este acontecimiento provocó la reunión de los ministros de educación europeos y la adopción, el 17 de marzo de 2015, de la *Declaración de París*, sobre la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación (Comisión Europea, 2016). La Declaración ha supuesto la definición de objetivos comunes de los Estados miembros para fortalecer la cohesión social y la puesta en marcha de iniciativas, especialmente entre los jóvenes, relativas a la prevención de la marginación y radicalización desde el ámbito de la formación, la juventud y la educación. Se busca, en definitiva, que la educación y la convivencia primen sobre la radicalización y el fanatismo.

En este contexto, se plantean importantes dificultades para los jóvenes con origen inmigrante puesto que la formación de la identidad es una tarea importante que se produce en la adolescencia y que influye en un futuro en su posterior desarrollo psicosocial. Aunque no es posible forjar un perfil de los individuos radicalizados sí comparten algunas características comunes como son la religión islámica, una compleja situación socioeconómica y la pérdida de la identidad cultural (Rabasa y Benard, 2015; Municio, 2017). Muchos de estos jóvenes, procedentes de segundas o terceras generaciones de inmigrantes, se encuentran con disyuntivas relativas a su identidad cultural. Necesitan encontrar un equilibrio y armonizar dilemas que pueden resultar en muchas ocasiones contradictorios (autoridad-libertad, autonomía-comunidad, innovación-continuidad, …). Viven como una minoría en sociedades históricamente cristianas cada vez más secularizadas y pueden experimentar un doble sentido de no pertenencia porque no se sienten parte de la comunidad de sus padres y al mismo tiempo perciben el rechazo de la sociedad de acogida. La radicalización surge de la percepción de un conflicto intergrupal en el que las relaciones se cargan de prejuicios y en las que la incertidumbre y falta de identidad aceleran el proceso de radicalización.

Estas circunstancias están suponiendo que buena parte de los centros escolares tengan que afrontar la difícil tarea de facilitar la integración más allá de la mera escolarización del alumnado inmigrante. La escuela junto con las relaciones con los iguales nativos son el exponente principal de la cultura de acogida frente a la cultura del hogar que representan la familia y los pares y grupo étnico. En contextos migratorios, la escuela es un arma de doble filo porque puede ser un importante elemento facilitador de la integración o convertirse en un elemento de exclusión. En la escuela se crean vínculos de amistad, disminuyen los prejuicios y se forjan relaciones e interacciones entre individuos diferentes (Fleischmann y Phalet, 2018). Es a través de la relación entre iguales y fundamentalmente a través de la amistad como se aprende a aceptar y valorar identidades diferentes a la propia que convierten a la escuela en un ámbito promotor de la ciudadanía. Barret (2018) señala las condiciones que facilitan la forja de amistades interculturales. Indica que, por un lado, es necesario que las relaciones se lleven a cabo entre iguales, en situaciones cotidianas y prolongadas. Por otro se precisa que dentro del aula se realicen actividades que eviten la competencia entre grupos y se desarrollen tareas que permitan cooperar y fijar objetivos comunes entre los miembros del grupo. Finalmente es importante que todas las actividades estén respaldadas por los docentes y la autoridad de la escuela.

Al mismo tiempo que la escuela puede ser un importante elemento de integración se puede convertir en un vehículo de discriminación, prejuicio y exclusión puesto que muchas actitudes negativas hacia los inmigrantes de comunidades diferentes a la autóctona se experimentan en los entornos próximos como son la escuela o el barrio. En esta línea es deseable evitar que

algunos centros escolares se conviertan en guetos para determinadas etnias. Estas situaciones pueden llegar a tener efectos nocivos y constituirse en factores de riesgo para la radicalización (Verkuyten, 2018). Asimismo, se observa una tendencia en algunos países europeos hacia una securitización del sistema educativo. En los planes para la prevención de la radicalización de algunos países europeos como Dinamarca, Francia o Reino Unido se menciona la obligación de escuelas y universidades de vigilar para que los jóvenes no se inclinen hacia la radicalización. La educación, la atención social, los profesionales sanitarios e incluso el vecindario tienen el deber de vigilar y prevenir. En Francia por ejemplo se plantean indicadores de riesgo a observar por parte del profesorado y se busca detectar casos de radicalización en las escuelas con una guía de prevención dirigida a los directores de centros educativos y al profesorado. Estas circunstancias pueden generar efectos secundarios negativos no deseados (Jerome, Elwick y Kazim, 2019).

En este marco la construcción de la ciudadanía desde la diversidad étnica y cultural es una prioridad y un reto en las sociedades occidentales que pone en evidencia la necesidad de dar una respuesta urgente desde el ámbito educativo y pedagógico.

2. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE EL ÁMBITO PEDAGÓGICO

En los países del entorno europeo la falta de claridad, definición y unidad en el discurso político en torno a la interculturalidad pone en evidencia la complejidad de la integración y manifiesta las dificultades de un problema abierto y no resuelto. Si bien en el pasado, la lengua, la religión, la cultura, la nación definían la identidad; en la actualidad estos elementos son insuficientes y se requiere dar una respuesta a la heterogeneidad y a la convivencia entre culturas, de manera que se resalte lo común, se reconozcan las diferencias y no solo se toleren. Esta situación supone un replanteamiento de la identidad cultural y social que tiene interesantes consecuencias en el ámbito educativo y pedagógico. Se requiere una escuela y una educación intercultural que desarrolle una pedagogía del encuentro que busque tender puentes entre culturas, fomente el diálogo y contribuya– como sugerían los clásicos– "al fin de la sociedad que no es otro que la «vida buena", es decir, no simplemente el convivir tolerando en paz a los demás, sino el vivir la propia vida en plenitud con los demás" (Altarejos y Naval, 2011, p. 223).

Desde el punto de vista de la sociología, Donati (2002) destaca la paradoja de la ciudadanía moderna, que se llama social cuando en realidad es individualista y, en consecuencia, construye el hacer sociedad bajo parámetros que permiten llamarla "sociedad de los individuos". En ella no se contemplan las diferencias, sino que priman las identidades cerradas y autorreferenciales. Se busca la igualdad para todos y es el Estado-nación quien asume la tarea de aglutinar, aunar e igualar a todos los ciudadanos y asegurar el bienestar y la paz social. Frente a ella, plantea una "ciudadanía societaria" que construye una "sociedad de lo humano" en la que las personas cuentan con responsabilidades éticas y no se descarga esa responsabilidad en el Estado (Donati, 1999).

La sociología relacional de Donati (2017) ofrece como alternativa un modelo social basado en la dimensión relacional de la persona. Desde su planteamiento, no sirve favorecer un modelo de integración puramente formal, que implica la mera adaptación y la asunción de una serie de normas por parte de uno de los sectores que se acomoda a una realidad distinta a la propia mientras la otra no lleva a cabo ningún tipo de cambio. El sociólogo italiano no considera que la integración se sustenta en la importancia del respeto y de los valores facilitadores de la convivencia para asegurar la ansiada paz social. Y finalmente, tampoco depende de los intereses económicos o las necesidades laborales de los Estados que abren o cierran el flujo

migratorio y marcan las directrices de política migratoria en función de motivaciones mercantilistas. Donati plantea una noción de identidad de tipo relacional como medio que fundamenta un modelo de integración y de educación intercultural, que, por encima de las estructuras sociales, culturales y políticas, respete, acepte e integre al otro por ser quien es, persona humana. Esta perspectiva implica un importante arraigo ontológico en la que adquiere relevancia el sujeto personal como actor social responsable y libre. De acuerdo con Bernal-Guerrero, Golzálvet y Burguet (2017) se requiere "una reconstrucción educativa de lo público capaz de arraigar genuinamente en nuestra intimidad" (p. 114) que afirme la dignidad y el respeto que cada persona merece. Es así como el respeto a otras culturas y formas de vida se arraiga en el valor de todas y cada una de las personas y de su singularidad.

El concepto de integración es, en esencia, bidireccional y atañe a todas las partes implicadas en los nuevos contextos de convivencia. La integración supone una valoración positiva de la diferencia en la que se respeta, acepta e integra al otro por ser quien es, persona humana por encima de las estructuras sociales, culturales y políticas. En este contexto se demanda la necesidad de un diálogo social abierto en el que todos podemos aprender de todos y que, al mismo tiempo, como advierte Fuentes (2014) no suponga prescindir de la propia identidad y herencia cultural.

Un aspecto que destacar es la profunda interdependencia entre la educación intercultural y la educación cívica y la educación moral que descansa en la interrelación entre lo personal y lo social, entre la identidad propia y la participación en la vida social. Desde esta perspectiva se plantea una pedagogía de la interculturalidad que ponga en valor a la persona humana y resalte la importancia del bien común entendido este como expresión de la naturaleza humana y que posibilita el desarrollo de todas y cada una de las personas. Frente al fuerte sentido individualista de las sociedades occidentales se requiere recuperar, entre otros, los valores de solidaridad y compromiso y el respeto a las demás personas, la gratuidad como dimensión humanizadora, la participación con el bien común y la austeridad. Se requiere de un arraigo ontológico que respeta la singularidad humana, preserva los valores humanos que nos definen e identifican y se asienta en una igualdad real que responde al valor de la justicia.

Este planteamiento supone la quiebra con el modelo consumista en el que, tanto en la esfera económica como en el ámbito de la política, sociedad e incluso en las relaciones interpersonales, estamos dispuestos a dar con tal de recibir, damos impuestos, si recibimos beneficios, cumplimos nuestros deberes si el Estado protege nuestros derechos. Yo te doy, si tú me das. Lo que sale de esta lógica contractual, no sirve. Zamagni (2012) apela a una relacionalidad que no es la propia del intercambio, sino de la reciprocidad. La primera es instrumental: aunque se entre en relación con alguien, este no es más que un medio para obtener un fin. Entiende que la economía puede ayudar a construir relaciones sociales sólidas si da un giro antropológico que priorice a la persona, en la que prime la relacionalidad de la reciprocidad, (*homo reciprocans*), sobre la del intercambio, (*homo oeconomicus*). El principio de intercambio reza: te doy algo a condición de que tú me des a cambio el equivalente de su valor. Sin embargo, la reciprocidad no puede entenderse en términos de interés propio: te doy libremente algo para que tú puedas, a tu vez, dar a otros según tus capacidades. Este planteamiento abandona la inmanencia y busca el bien común, no solo el intercambio de valor y el bienestar económico. Llevar a la práctica educativa el principio de reciprocidad se constituye en un objetivo educativo que se configura como medio de regeneración social y de preocupación por la persona. Esta tarea requiere fortalecer en la persona, a través de su educación, su sentido de la libertad y su responsabilidad.

A la pregunta acerca de cómo la persona se vincula con la sociedad, Sellés (2007) responde que el mejor modo posible es la ética. Considera a ésta como el vínculo más cohesivo. Examina otras posibles relaciones que facilitan la cohesión social y permiten aunar a las sociedades actuales. Repasa los vínculos que la persona establece con la sociedad a través de las realidades naturales, el consumo, los bienes culturales, la educación, el lenguaje, el progreso, las instituciones, el gobierno democrático, la información, la ciencia y la técnica, etc.– pero a todos los considera insuficientes. Concluye que son realidades de corto alcance porque presentan alternativas susceptibles de error, que pueden ser buenas o malas. Sin embargo, lo bueno es equitativo y por tanto se convierte en objeto de la ética: "el único vínculo posible de la sociedad es la ética" (Sellés, 2007, p. 400). Y añade cómo ese vínculo no se considera de manera estática, sino que está abierto a aumentar a través del bien común, "aprende más, quien más abierto está al mundo" (Sellés, 2007, p. 354).

En el desarrollo de las estrategias educativas, el contenido del currículo puede potenciar o dificultar una educación que tenga en cuenta la dimensión ética y la proyección social de la actividad educativa. Una educación ética se constituye en medio que favorece el crecimiento de la dimensión social de la persona. Los criterios de elección del diseño de instrucción determinan que los contenidos de la enseñanza promuevan la formación humana y contribuyan a fortalecer los vínculos del hombre con la sociedad. La educación ayuda a crecer a la persona a través de la actualización de sus potencias y buscando los vínculos entre la dignidad personal y el respeto por la identidad y el compromiso por el bien común. Se concluye que la diversidad y la diferencia son una oportunidad para el encuentro y el crecimiento de la persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la Educación*. Pamplona: EUNSA.

Asamblea General (2016). Resolución 70/L.41. *Cultura de paz. La Estrategia Global de las Naciones Unidas contra el terrorismo.* Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 16 y 117. Recuperado de https://undocs.org/es/A/RES/70/254

Avilés, J. (2015). De los atentados de Madrid a los de París: la Unión Europea ante la amenaza yihadista, 2004-2015. *Historia del Presente*, *25*, 105-114.

Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, *23*(1), 93-104.

Bermejo-Laguna, J. M. (2018). Multiculturalismo, islam y yihadismo en Europa: análisis de sus políticas multiculturales. *Revista de Pensamiento Estratégico y Seguridad*, *3*(2), 75-89.

Bernal-Guerrero, A., Gonzálvez, V. y Burguet, M. (2017). Construcción ética de la ciudadanía en la actualidad. En M. A. Hernández-Prados (Coord.). *Educación para la ciudadanía en una sociedad plural* (pp. 93-118). Murcia: Universidad de Murcia.

Bigo, D. y Guild, E. (2016). *Controlling frontiers. Free Movement into and Within Europe.* London-New York: Routledge.

Brunet, F. (2014). *Curso de integración europea.* Madrid: Alianza.

Comisión Europea (2016). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo de 14 de junio de 2016 *Apoyo a la prevención de la radicalización que conduce al extremismo violento* COM (2016) 379 final.

Comisión Europea (2017). *El Libro Blanco sobre el futuro de Europa. Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025*. COM (2017) 2025 final, de 1 de marzo de 2017. Recuperado de https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/libro_blanco_sobre_el_futuro_de_europa_es.pdf

de la Corte, L. (2018). *La Yihad de Europa. Desarrollo e impacto del terrorismo yihadista en los países de la Unión Europa (1994-2017*). Vitoria-Gasteiz: Fundación Centro Memorial Víctimas del Terrorismo.

Donati, P. P. (1999). *La ciudadanía societaria*. Granada: Universidad de Granada.

Donati, P. P. (2002). Ciudadanía y sociedad civil: dos paradigmas:(ciudadanía lib/lab y ciudadanía societaria). *Reis*, 37-64.

Donati, P. P. (2017). *Más allá del multiculturalismo*. Madrid: Cristiandad.

Eurobarometer (2019). *Europeans in 2019*. Special Eurobarometer 486. https://bit.ly/2TIvVGO

Eurydice (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: national policies and measures*. Luxemburg: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fernández de Mosteyrín, L. M. y Limón, P. (2017). Paradigmas y prevención del terrorismo: una aproximación al Plan Estratégico Nacional de Lucha contra la Radicalización Violenta (PEN-LCRV 2015). *Política y Sociedad*, *54*(3), 805-827.

Fleischmann, F. y Phalet, K. (2018). Religion and national identification in Europe: Comparing muslim youth in Belgium, England, Germany, the Netherlands, and Sweden. *Journal of cross-cultural psychology*, *49*(1), 44-61.

Fuentes, J. L. (2014). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas*. Bordón, 66*(2), 61-74.

Global Terrorism Database (GTD) (2018). Recuperado de https://www.start.umd.edu/gtd/

Innerarity, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa Calpe.

Jerome, L., Elwick, A. y Kazim, R. (2019). The impact of the Prevent duty on schools: A review of the evidence. *British Educational Research Journal*, *45*(4), 821-883.

Judt, T. (2005). *Postguerra. Una historia de Europa desde 1945*. Santillana. Madrid.

Marrero, I. (2015). Foreign Fighters and Jihadists: Challenges for International and European Security. *Paix et Securité Internationales*, *3*, 83-108

Municio, N. (2017). Evolución del perfil del yihadista en Europa. *Boletín del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, *6,* 556-573.

Nemr, C. y Savage, S. (2019). *Integrative Complexity Interventions to Prevent and Counter Violent Extremism.* London: Global Center on Cooperative Security.

Obaidi, M., Kunst, R., Kteily, N., Thomsen, L. y Sidanius, J. (2018). Living under threat: Mutual threat perception drives anti-Muslim and anti-Western hostility in the age of terrorism. *European Journal of Social Psychology*, *48*(5), 567-584.

Rabasa, A. y Benard, C. (2015*): Eurojihad. Patterns of Islamist Radicalization and Terrorism in Europe.* New York: Cambridge University Press.

Ruiz-Díaz, L. J. (2017). La prevención de la radicalización en la estrategia contra el terrorismo de la Unión Europea. Entre soft law e impulso de medidas de apoyo. *Revista Española de Derecho Internacional*, *69*(2), 257-280.

Schwartz, M. (2018). *Shifting the Preveting Violent Extremist Paradigm: A Think Piece on Human Insecurity, Political Violence, and New Directions for Preventing Violent Extremism*. London: Global Center on Cooperative Security.

Sellés, J. F. (2007). *Antropología para inconformes. Una antropología abierta al futuro*. Madrid: Rialp.

Valverde, J. L. (2012). *Europa. Pensamiento y acción, 1945-2012.* Granada: Tadriga.

Verkuyten, M. (2018). Religious fundamentalism and radicalization among Muslim minority youth in Europe. *European Psychologist*, *23*(1), 21-31.

Zamagni, S. (2012). *Por una economía del bien común.* Madrid: Ciudad Nueva.

PERFORMANCE CHARACTER Y DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE: AMPLIANDO LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Balaguer Estaña, Álvaro
Universidad de Navarra, Pamplona, España
abalaguer@unav.es

Resumen
El carácter de desempeño constituye un pilar de la educación del carácter imprescindible para la eficacia en cualquier contexto que implique rendimiento. Su reciente inclusión en modelos de educación del carácter, en consonancia con enfoques ecológicos como el desarrollo positivo adolescente, persigue dotar de competencias clave en procesos de adaptación al medio. La aplicación de la educación de carácter en general y del carácter de desempeño en particular al currículo educativo supone un auténtico reto, que encierra en sí mismo importantes beneficios en el aspecto académico y en el desenvolvimiento de la persona en las múltiples facetas de su vida. A este efecto, abogamos por la introducción de la educación del carácter en el currículo académico, especialmente en la etapa adolescente. En la línea con el enfoque de desarrollo positivo adolescente, ello contribuiría a la prevención y a la promoción de múltiples competencias necesarias para desenvolverse en distintas situaciones, con la finalidad de explotar los talentos personales y servir mejor a la sociedad.

Abstract
The performance character constitutes a pillar of character education for effectiveness in any context that implies performance. Its recent inclusion in character education models, in line with ecological approaches such as positive youth development, seeks to provide key competencies in adaptation processes to the context. The application of character education and particularly performance character to the educational curriculum is a challenge, which contains in itself important benefits in the academic aspect and in the development of the person in the multiple facets of their life. For this purpose, we advocate for the introduction of character education in academic curricula, especially in the adolescent stage. In line with the positive youth development approach, this would contribute to the prevention and promotion of diverse competences. They are necessary to success in different situations, in order to exploit personal talents and better serve society.

Palabras clave: educación del carácter; carácter de desempeño; desarrollo positivo adolescente.

Keywords: character education; performance character; positive youth development.

INTRODUCCIÓN
Los modelos tradicionales de desarrollo del carácter concebían el carácter como un conjunto de características psicológicas que motivaban o capacitaban a los individuos a funcionar como agentes morales competentes (Berkowitz, 2012; Fleeson, Furr, Jayawickreme, Meindl y Helzer, 2014). Una definición tan amplia de carácter ha significado que las cualidades incluidas en esta definición abarcan un diverso paraguas de virtudes o fortalezas del carácter. Como resultado, el

corpus teórico sobre el desarrollo del carácter se ha visto obstaculizado, en parte, por diferentes académicos que usan el término carácter para referirse a conjuntos de atributos con importantes diferencias.

1. EL PERFORMANCE CHARACTER

Desde la teoría de la educación existe un reciente interés en torno al carácter y la virtud. Se ha situado el foco sobre una dimensión del carácter clave en las etapas de educación obligatoria, que es el Performance Character (PC) (Lickona y Davidson, 2005) y complementa al carácter moral. Con PC –al que desde la filosofía se le ha denominado características fundacionales (Berkowitz, 1997), ética de excelencia (Berger, 2003), virtudes estructurales (Adams, 2006) o virtudes del poder (Roberts, 1984)–, nos referimos a disposiciones cognitivas, emocionales y de comportamiento que se requieren para alcanzar la excelencia humana en entornos de rendimiento (Davidson, 2004). En este tipo de entornos la excelencia requiere el hábito de virtudes de desempeño. Es decir, precisa de virtudes que capaciten para tareas difíciles y complejas en una amplia variedad de contextos.

Las virtudes que abarca el PC difieren de las del carácter moral en algunos aspectos. En primer lugar, las cualidades que atienden al PC atienden al ejercicio de la voluntad y reflejan habilidades perfeccionadas en autogestión. Es por ello que, a pesar de que comúnmente a estas habilidades se les denomina virtudes, deben distinguirse de las virtudes morales. Estas últimas son intrínsecamente buenas, mientras que las virtudes del PC serán buenas en tanto sirvan a un buen fin. Sin embargo, el PC es necesario para que otras dimensiones del carácter sean efectivas (Shields, 2011). De hecho, buena parte de los bienes morales y cívicos importantes solo pueden lograrse mediante la práctica de las virtudes de desempeño. Por ejemplo, mantener una buena relación con los amigos o seres queridos puede requerir abundante paciencia, autocontrol y perseverancia. Por lo tanto, si bien las virtudes de desempeño no son lo mismo que las virtudes morales o cívicas, a menudo y de manera importante se “duplican” como tales (Berkowitz y Puka, 2009).

La diferencia entre las virtudes morales y las de desempeño también es evidente en el hecho de que uno puede poseer altos niveles de las últimas y bajos de las primeras, por ello Davidson, Lickona y Khmelkov (2014) afirman que el PC y el carácter moral constituyen dos caras distintas de una misma moneda, y ambas necesitan desarrollarse. Ahora bien, si las virtudes de desempeño también pueden ser virtudes morales, algunas virtudes morales son distintas de las de desempeño. La compasión y la empatía, por ejemplo, son virtudes morales principales, pero no son virtudes de desempeño. Lo mismo ocurre con otras virtudes morales de tipo cívico, como la mentalidad familiar o comunitaria y la tolerancia (Baehr, 2017).

La persona con PC intenta dar siempre lo mejor de sí misma en actividades que tienen un valor, al menos intrínseco, para ella. Conforme se va potenciando, se genera mayor satisfacción de comprobar el trabajo bien hecho, lo cual genera motivación para seguir haciéndolo de esa manera. De este modo, se retroalimentan la motivación y el desempeño (Eccles y Wigfield, 2002). De hecho, todos tenemos una responsabilidad de desarrollar y explotar todo lo que podamos nuestros propios talentos, emplearlos para mejorar y dar valor a las vidas de otros, servir a los demás, esforzándonos al máximo en cada tarea.

2. PROMOCIÓN DEL PERFORMANCE CHARACTER EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Como ya se ha mencionado, hasta fechas recientes la producción científica en educación del carácter se había centrado en el carácter moral con menor atención al carácter de desempeño. A

ello cabe añadir que, las principales investigaciones en educación del carácter se han centrado principalmente en contenidos del carácter –e.g. intelectual, moral, cívico o intelectual– y, en menor medida, en el desarrollo del carácter (Davidson, Lickona, Khmelkov y Narvaez, 2008). En efecto, si a la juventud se le ha enseña a discernir el bien del mal, lo correcto de lo incorrecto, el siguiente paso radica en desarrollar un sentido moral y, partiendo de ahí, actuar en plena coherencia con él. Aprender a hacer el bien, a hacer lo correcto (Lerner et al., 2012).

En este sentido, para fomentar el crecimiento entre los jóvenes deben conocerse las claves científicas de su desarrollo y cómo pueden promover y fortalecer el carácter los principales recursos ambientales de los jóvenes –e.g. familias, colegios, comunidad– (Davidson et al., 2008). Sin embargo, la educación del carácter se ha aplicado principalmente en las etapas educativas de la infancia, pese a ser más necesaria su aplicación en la etapa adolescente. Ello es consecuencia de centrar los esfuerzos en horario lectivo en la mejora del rendimiento académico en cada parcela curricular, en detrimento de potenciar otro tipo de competencias a nivel global (Lickona y Davidson, 2005). Precisamente, potenciar la educación del carácter también ha demostrado contribuir a mejorar indirectamente el rendimiento académico, generando además un mejor clima (Lickona, 2004; Schwartz, Beatty y Dachnowicz, 2006).

Se han aportado algunas propuestas para desarrollar el PC desde el ámbito educativo aunque, a nivel general, la autorregulación, la esperanza en el futuro y los modelos constituyen factores esenciales en la construcción del carácter (Lerner et al., 2012). Las 16 estrategias en 4 claves de Davidson (2004) persiguen la excelencia en cualquier entorno de rendimiento y permiten desarrollar no solo el PC, sino a la par, el carácter moral. Las 10 prácticas de Lickona y Davidson (2005) han mostrado valor empírico, si bien se precisa de mayores evidencias en la evaluación de otras variables más allá de lo meramente curricular. Porque el carácter requiere evidencias. De hecho, Berkowitz, Sherblom, Bier y Battistich (2006) incorporan una evaluación continua y retroalimentada en sus 8 propuestas para una educación óptima del desarrollo.

Siguiendo en esta línea, para que sea más eficaz el fomento de la educación del carácter en los centros educativos resulta conveniente ofrecer a los profesionales una serie de fortalezas de carácter específicas, que sean a la vez metas a alcanzar en el alumnado. Para desarrollar el PC, podrían plantearse la autodisciplina, la diligencia, la autoeficacia, las habilidades socioemocionales, el respeto, la responsabilidad y el servicio o contribución carácter (Davidson et al., 2014). Cada una de las fortalezas mejora, a su vez, las demás. Y no solo ello, sino que desarrollándolas contribuimos también a prevenir y corregir las conductas problemáticas y de riesgo, las cuales dejan al descubierto las carencias en la formación del carácter.

Y es que, en perspectiva, la educación del carácter persigue dotar a la juventud de fortalezas para dar más valor a la vida (Seligman, 2002). Los trabajos del *Search Institute* (Leffert et al., 1998) o la psicología positiva (Peterson y Seligman, 2004) también han puesto de relieve la promoción de estas fortalezas, nombradas como activos o recursos para el desarrollo –*developmental assets*– (Leffert et al., 1998) que la persona posee –psicológicos– o que se hallan en su contexto –ambientales–, y que le capacitan para mejorar en diversas áreas de la vida. La finalidad es que la persona llegue a explotar sus propias capacidades lo máximo posible de cara a alcanzar una vida plena y significativa, que además contribuya a mejorar las de su entorno.

3. PERFORMANCE CHARACTER Y DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE

El carácter constituye un indicador clave del Desarrollo Positivo Adolescente –Positive Youth Development, PYD– (Lerner, Vandell y Tirrell, 2017; Seider, Jayawickreme y Lerner, 2017). De

hecho, la educación del carácter ha venido situando el foco en el desarrollo de diversos aspectos de la personalidad y la conducta moral, conformando para Berkowitz, Sherblom, Bier y Battistich (2006) una de las tres áreas de investigación del PYD –junto a la ciencia preventiva y al aprendizaje socio-emocional– y, en particular, parte de una perspectiva moral –al promover directamente competencias morales–.

Como cualquier otro aspecto del PYD, el carácter se desarrolla en un sistema de relaciones. En consecuencia, se precisa comprender qué provoca ese desarrollo del carácter –qué personas, experiencias, aspectos de la identidad personal–. Precisamente, mediante un enfoque en la relación entre el contexto juvenil y la construcción de fortalezas pueden mejorarse los indicadores de PYD (Lerner et al., 2012). Así, la investigación en educación del carácter en particular y la investigación en educación aplicada en general persiguen entender los procesos a través de los cuales las acciones individuales derivan en resultados positivos en su contexto (Lerner, Lerner, Bowers y Geldhof, 2015; Lerner et al., 2017; Vandell, Larson, Mahoney y Watts, 2015). De hecho, todos los enfoques de la educación moral y del carácter reconocen la importancia de las interacciones sociales para el crecimiento moral de los jóvenes (Arthur, 2008).

Los modelos conceptuales clave del desarrollo del carácter (Lerner y Callina, 2014; Nucci, 2016) conceptualizan el carácter como atributos de las relaciones de un individuo con su ambiente social que implican coherentemente "hacer lo correcto" a lo largo del tiempo y el lugar para proporcionarse mutuamente, beneficios positivos tanto para la persona como para el entorno. Buena parte de estas investigaciones se enmarcan en modelos relacionales basados en sistemas de desarrollo de las relaciones individuo-contexto (Lerner et al., 2015), así como la teoría ecológica de los sistemas de desarrollo o el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner y Morris, 2006). Este enfoque basado en los principios de la teoría ecológica de los sistemas se erige en un marco para la investigación en la promoción del carácter, en buena parte debido a los resultados de las investigaciones acerca de cómo se promueve en la juventud el afrontamiento, el compromiso cívico y la contribución a la sociedad desde los atributos del carácter (Berkowitz, 2012).

Estos esfuerzos han unido diversas ciencias y prácticas de manera interdisciplinar y han conseguido una amplitud en la caracterización del *PYD*, de modo que han incluido los ámbitos que conforman el enfoque del movimiento de la educación moral y del carácter (Catalano, Toumbourou y Hawkins, 2014). Al final de los 90', un consenso científico (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 1999) creó una definición operativa de esos constructos. Catalano et al. (2014) proporcionaron una lista de los constructos abordados por los programas de *PYD* en función de lo que promueven o fortalecen: (1) competencias –sociales, emocionales, cognitivas, conductuales o morales, (2) autoeficacia, (3) oportunidades para la implicación prosocial, (4) reconocimiento para la conducta positiva –refuerzos sociales–, (5) relaciones sociales –lazos–, (6) fortalecimiento del carácter –rasgos positivos–, (7) autodeterminación –audacia–, (8) identidad clara y positiva –sentido de coherencia–, (9) creencia en el futuro –optimismo y esperanza–, (10) normas prosociales –y prevención de conductas de riesgo–, (11) espiritualidad –valores y creencias–, (12) satisfacción con la vida, (13) emociones positivas y (14) resiliencia.

Los consensos interdisciplinares alcanzados en el planteamiento de ellos, desde el ámbito científico, aplicado y político han incluido los dominios del movimiento de la educación del carácter, el cual comparte similitudes históricas con múltiples ámbitos del PYD en la investigación y la práctica (Lapsley y Narvaez, 2006). Sin embargo, los programas de educación

del carácter que han resultado eficaces en la práctica han sido aquellos que se han integrado en la educación formal, con una claridad de normas y valores (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010).

En la última década cobra cada vez mayor importancia la evaluación de los programas en educación del carácter, así como la medición de sus evidencias. Estos han sido cada vez más innovadores y han influido a los de *PYD*. Las carencias de algunas evaluaciones para encontrar efectos en los programas de educación del carácter han generado voces para integrar mejor la práctica de la educación del carácter con las lecciones de la evaluación de aquellos que han promovido con éxito el *PYD*. Los más eficaces han abordado buena parte de los constructos anteriormente mencionados, han contado con una duración de nueve meses o más y se han desarrollado de manera persistente. Además, los constructos que se han abordado han confirmado elementos de programas de desarrollo del carácter, así como algunas extensiones potenciales (Catalano et al., 2014).

El marcado acento ecológico caracteriza al PYD como ámbito novedoso de la educación del carácter. Los programas extraescolares de PYD bien implementados se han se han caracterizado por el buen fruto de la simbiosis entre los participantes y los monitores adultos (Balaguer, 2016; Jiménez, Delgado y Suárez, 2009; Oliva Delgado et al., 2011; Vandell et al., 2015). Así, tales programas se han asociado al desarrollo de atributos del carácter –como la disposición de ayuda a los demás, la confianza, la amabilidad y la perseverancia– (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003; Hilliard et al., 2014) y, en buena medida con el afrontamiento (Vandell et al., 2015).

Desde la pasada década, se han ido incrementado evidencias de la aplicación los atributos del carácter a programas extraescolares de PYD. En cuanto al PC, Ettekal, Callina y Lerner (2016) plantean el esfuerzo, la diligencia, la perseverancia, la firmeza y la autodisciplina. Así, la implicación en actividades extraescolares se ha asociado con el PC (Lynch et al., 2016), si bien los vínculos entre estos programas y el desarrollo del carácter se encuentra en creciente desarrollo (Ettekal et al., 2016). La orientación disposicional de dar lo mejor y lo máximo de forma sostenida a lo largo del tiempo evoluciona solo a medida que uno pasa por el proceso real de obtener grados crecientes de experiencia en determinadas áreas. Por eso, los dominios en los que el PC se va a nutrir dependen de cada persona. Cada alumno se desempeñará mejor en función de sus intereses y talentos en actividades artísticas, en música en deportes o en otros dominios curriculares o extracurriculares. Lo fundamental es fomentar la disposición a buscar la excelencia en al menos un dominio y luego ampliarlo a otros.

CONCLUSIÓN

Para preparar a nuestra juventud para tener vidas florecientes, necesitamos una visión amplia de la educación del carácter, que no se centre solamente en los aspectos éticos sino también en alcanzar la excelencia en el desempeño, tratando de desarrollar las fortalezas del carácter. Este enfoque amplio de la educación del carácter representa un paradigma esencial para desarrollar en la juventud, y sitúa a la educación del carácter en el centro de los procesos de e-a y, por ende, de la misión de la institución académica.

El PC es el componente que proporciona eficacia al carácter, si bien tradicionalmente ha recibido menor atención que el carácter moral. No obstante, resulta esencial para adquirir competencias en cualquier entorno de rendimiento. En el ámbito específicamente educativo, la evidencia empírica pone de manifiesto la clara necesidad de situar mayor atención al PC –a explotar el potencial de los estudiantes– (Davidson y Lickona, 2007).

En las tres últimas décadas la aplicación de la educación del carácter no ha cambiado sustancialmente en función de los avances científicos en este campo, quedando todavía por probar un buen número de hipótesis acerca de la eficacia de varios programas (Clement y Bollinger, 2016). Nuestro interés en el modo en que se desarrolla la educación del carácter en el ámbito educativo parte de que el desarrollo del carácter desencadena otros resultados positivos de manera progresiva, de manera integral y en todas las fases de la vida. Desde esta perspectiva, el objetivo más importante de la educación del carácter es preparar al joven para que sepa labrarse una vida próspera, orientada a los demás.

Dado el valor intrínseco de las actividades, el PC se desarrolla dando lo mejor de uno mismo en un entorno de rendimiento, lo cual debe trabajarse para convertirse en hábito. No puede desarrollarse directamente, sino trabajando en el contenido y en el contexto. De hecho, el carácter se desarrolla por medio de relaciones beneficiosas entre personas que se influyen mutuamente (Lerner y Callina, 2014; Lerner et al., 2012; Park, 2004). Precisamente, los modelos de PYD, con un marcado acento ecológico, contribuyen en buena medida a potenciar el PC en cualquier ámbito educativo –formal, no formal o informal–.

Además, el objetivo del PYD es construir y fortalecer activos que les permitan crecer y prosperar a lo largo de la vida (Park, 2004), lo cual nos lleva a tener esperanza de que la educación del carácter puede avanzar en la comprensión de cómo mejorar el PYD y cómo, a través de la promoción de las virtudes del carácter en la juventud, se pueden proporcionar contribuciones relevantes a la sociedad, para que los jóvenes tengan mayores capacidades y oportunidades de servirla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, R. (2006). *A theory of virtue: Excellence in being for the good*. Oxford: Oxford University Press.

Akiva, T. y Horner, C. G. (2016). Adolescent motivation to attend youth programs: A mixed-methods investigation. *Applied Developmental Science*, *20*(4), 278-293.

Arthur, J. (2008). Traditional approaches to character education in Britain and America. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 8098).

Baehr, J. (2017). The Varieties of Character and Some Implications for Character Education. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(6), 1153–1161.

Balaguer, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico (*Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza).

Berger, R. (2003). *An Ethic of Excellence: Building a Culture of Craftsmanship with Students.* Portsmouth, N. H.: Heinemann.

Berkowitz, M., Sherblom, S., Bier, M. y Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development. In M. Killen y J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 683-701). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Berkowitz, M. W. (1997). The Complete Moral Person: Anatomy and Formation. In J. M. DuBois (Ed.), *Moral Issues in Psychology: Personalist Contributions to Selected Problems*. Lanham, Md: University Press of America.

Berkowitz, M. W. (2012). Moral and character education. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, J. M. Royer y M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook*, Vol. 2., *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 247-264). Washington, DC: American Psychological Association.

Berkowitz, M. W. y Puka, W. (2009). Dissent and character education. In M. Gordon (Ed.), *Reclaiming dissent: Civics education for the 21st century* (pp. 107-130). Rotterdam: Sense Publishers.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: SAGE.

Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 793-828). New York: Wiley Online Library.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. y Hawkins, J. D. (1999). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of the positive youth programs*. Seattle, S.A.

Catalano, R. F., Toumbourou, J. W. y Hawkins, J. D. (2014). Positive youth development in the United States: History, efficacy, and links to moral and character education. In L. Nucci, D. Narvaez y T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (2nd ed., pp. 423-440). New York: Routledge.

Clement, S. y Bollinger, R. (2016). Perspectives on character virtue development. *Research in Human Development*, *13*(2), 174-181.

Davidson, M. (2004). Developing performance character and moral character in youth. *The Fourth and Fifth Rs: Respect and Responsibility*, *10*(2).

Davidson, M. y Lickona, T. (2007). Smart and good: Integrating performance character and moral character in schools. *Journal of Independence School*, 2-7.

Davidson, M., Lickona, T. y Khmelkov, V. (2014). Smart & Good Schools: a New Paradigm for High School Character Education. In L. Nucci, D. Narvaez y T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 290-307). New York: Routledge.

Davidson, M., Lickona, T., Khmelkov, V. y Narvaez, D. (2008). Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education. En *Handbook of moral and character education* (pp. 370-390). New York: Taylor & Francis.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. y Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, *59*(4), 865-889.

Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivacional beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109-132.

Ettekal, A. V., Callina, K. S. y Lerner, R. M. (2016). The Promotion of Character through Youth Development Programs: A View of the Issues. *Journal of Youth Development*, *10*(3), 6-13.

Fleeson, W., Furr, R. M., Jayawickreme, E., Meindl, P. y Helzer, E. G. (2014). Character: The prospects for a personality-based perspective on morality. *Social and Personality Psychology Compass*, *8*(4), 178-191.

Hilliard, L. J., Bowers, E. P., Greenman, K. N., Hershberg, R. M., Geldhof, G. J., Glickman, S. A., … Lerner, R. M. (2014). Beyond the Deficit Model: Bullying and Trajectories of Character Virtues in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*(6), 991-1003.

Jiménez, A. P., Delgado, A. O. y Suárez, L. A. (2009). Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo, 30*(3), 265-275.

Lapsley, D. K. y Narvaez, D. (2006). Character Education I. Daniel K. Lapsley. En K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol 4, *Child psychology in practice* (pp. 248-296).

Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R. y Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, *2*(4), 209-230.

Lerner, R. M. y Callina, K. S. (2014). The study of character development: Towards tests of a relational developmental systems model. *Human Development*, *57*(6), 322-346.

Lerner, R. M., Vandell, D. L. y Tirrell, J. M. (2017). Approaches to the development of character. *Journal of Character Education*, *13*(2), V-IX.

Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Lewin-Bizan, S., Boyd, M. J., Mueller, M. K., … Lerner, R. M. (2012). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks y J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology,* Vol. 6, *Developmental Psychology* (pp. 365-392). Hoboken, NJ: Wiley Online Library.

Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues.* New York: Simon & Schuster.

Lickona, T. y Davidson, M. (2005). *Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond.* New York: Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership.

Lynch, A. D., Ferris, K. A., Burkhard, B., Wang, J., Hershberg, R. M. y Lerner, R. M. (2016). Character Development within Youth Development Programs: Exploring Multiple Dimensions of Activity Involvement. *American Journal of Community Psychology*, *57*(1-2), 73-86.

Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, *45*(3), 291-307.

Oliva Delgado, A., Reina Flores, M. C., Hernando Gómez, A., Antolín Suárez, L., Pertegal Vega, M. A., Parra Jiménez, A., … Pascual García, D. M. (2011). *Activos para el desarrollo positivo y la salud mental en la adolescencia*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.

Park, N. (2004). Character Strengths and Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *59*(1), 40-54.

Pertegal, M. A., Oliva, A. y Hernando, Y. A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educacion*, *22*(1), 53-66.

Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*.

Roberts, R. C. (1984). Will Power and the Virtues. *The Philosophical Review*, *93*(2), 227-247.

Schwartz, M. J., Beatty, A. y Dachnowicz, E. (2006). Character Education: Frill or Foundation? *Principal Leadership*, *7*(4), 25-30.

Seider, S., Jayawickreme, E. y Lerner, R. M. (2017). Theoretical and Empirical Bases of Character Development in Adolescence: A View of the Issues. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(6), 1149-1152.

Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-12).

Shields, D. L. (2011). Character: As the aim of education. *Phi Delta Kappan*, *92*(8), 48-53.

Vandell, D. L., Larson, R. W., Mahoney, J. L. y Watts, T. W. (2015). Children's Organized Activities. In M. H. Bornstein, T. Leventhal y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (pp. 1-40).

LA UNIVERSIDAD COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y LA BÚSQUEDA DE LA VIDA BUENA

Balduzzi, Emanuele
Instituto Universitario Salesiano, Departamento de Pedagogía, Venecia, Italia
e.balduzzi@iusve.it

Resumen
El aprendizaje constituye un eje fundamental en toda Universidad. Hoy en día, en el contexto socio-cultural en el que vivimos, el aprendizaje corre el riesgo de quedar reducido a parámetros instrumentales y descriptivos por un lado, y funcionales por otro, es decir, orientados hacia el mundo laboral. Por eso, la atención a la calidad de la investigación, de la enseñanza y de los aprendizajes en un contexto universitario, cuando quiere adquirir un sentido educativo, no puede dejar a un lado la preocupación por la búsqueda de la vida buena. En consecuencia, concebir la comunidad académica como comunidad de aprendizaje significa retomar el cuidado del vínculo entre persona, cultura y dimensión ética.

Abstract
Learning represents a pillar for university. Nowadays, in this specific cultural context, learning might limit its own formative power on one hand to a simple tool and on the other to the world of work's requests of markets and jobs. Exactly for these reasons the focus on the quality of research, teaching and learning –with the aim of effective education– is bound to pursue the meaning of good life. Therefore considering the academic community as a learning environment implies the strengthening of the bond between the individual and the cultural and ethical dimensions.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje; comunidad de práctica; aprendizaje transformador; vida buena.

Keywords: learning community; communities of practice; transformative learning; good life.

INTRODUCCIÓN
El aprendizaje constituye un eje fundamental en toda Universidad (Bernal Guerrero, 2017). Por eso hemos que aclarar lo que, en nuestra visión, constituye el sentido más propiamente educativo del aprendizaje en un contexto universitario. De hecho, hoy en dia, en un contexto socio-cultural –donde como destaca Miguel Benasayag (2019, p. 40) vivimos "una colonización de el existir por parte del funcionar"–, se corre el riesgo de que todo el potencial educativo y formativo del aprendizaje quede reducido a parámetros instrumentales y descriptivos por un lado (Mari, 2014), y funcionales por el otro, es decir orientados hacia el mundo laboral y el mercado (Baldacci, 2009).

Nuestra propuesta se centrará en subrayar lo que implica una determinada concepción de la enseñanza dentro de un contexto académico vivido cómo una comunidad educativa, gracias a la cual se puedan desarrollar actividades fructíferos desde la perspectiva formativa, que promuevan el aprendizaje transformador. Entonces, la persona que aprende no solo "entra y penetra con la mente en las situaciones y experiencias (entiende) [...] [y después] captura y agarra (aprende)"

algo (Amenta, 2013, p. 41), sino participa a una experiencia compartida, socialmente definida dentro de una práctica social consolidada, construyendo al mismo tiempo su identidad.

1. EL APRENDIZAJE CÓMO PARTICIPACIÓN SOCIAL

Para empezar, constatamos que el aprendizaje se presenta bajo diferentes formas –*learning by using, learning by doing, learning by interacting* (véase Alessandrini, 2007, p. 24 y ss)–. El que aquí nos interesa es el último, *learning by interacting,* pues tiene relación con el llamado aprendizaje situado (véase también Striano, Melacarne y Oliverio, 2018, p. 13 y ss).

En efecto, defendemos que este no se limita a los conocimientos, las competencias y las capacidades, aunque sean condiciones necesarias para adquirirlo, sino también debe incluir actividades socialmente relevantes. Es decir, entendemos también el aprendizaje como interacción social, durante la cual los alumnos se convierten en actores comprometidos con las prácticas de las comunidades sociales buscando el sentido de las acciones y las experiencias, construyendo sus identidades (Wenger, 2006, p. 11). Resulta imposible definir en unas pocas palabras, teniendo también en cuenta su recorrido en la literatura científica, el concepto de práctica. Para nuestro trabajo asumiremos la perspectiva de Wenger (2006, p. 12) por la cual práctica "se refiere a los recursos historicos y sociales, los esquemas y las estructuras de referencia, las perspectivas comunes que pueden apoyar la participación mutua en la acción".

Durante este proceso, cada persona aprende algo en virtud de la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 2006, p. 19), es decir, mediante el modo en que cada nuevo miembro de una comunidad tiene de vincularse plenamente a ella. Adquiere así los conocimientos y las habilidades esenciales para vivir y participar en esa comunidad.

Desde esta perspectiva se aprecia cómo, de hecho, las personas se encuentran, trabajan y aprenden juntos porque valoran y dan sentido a sus contactos interpersonales (Wenger, McDermott y Snyder, 2007, p. 44).

Cómo nos enseña L. Fabbri (2007, p. 17):

> Aprender en una comunidad significa construir formas de implicación mutuas que conducen a comprender y orquestar el proceso de aprendizaje como empresa socialmente compartida, desarrollando nuevos significados

De hecho, podemos también considerar al docente cómo un profesional de la educación cuya tarea cotidiana se centra en "generar conocimiento reflexionando sobre las prácticas laborales diarias" (Fabbri, 2008, p. 17).

Por todas esas razones, como resume C. Naval (2008, p. 18):

> En definitiva, el profesor universitario se propone la formación de profesionales competentes, transmitiéndoles los saberes que él mismo sigue adquiriendo a través del estudio y la investigación constante

Además, como subraya José Antonio Ibáñez-Martín (2009, p. 315):

> Un profesor excelente no puede pensar sólo en calificaciones, sino que ha de preocuparse por proporcionar al estudiante un sentido a la existencia y, dentro de él,

animar al máximo desarrollo de las fuerzas del carácter y de las virtudes que configuran una vida buena.

Por todo lo dicho, podemos definir el aprendizaje como un proceso constante, negociado y renegociado, desafiante y generativo, participativo y simbólico, durante el cual evoluciona nuestra construcción identitaria en un entorno social.

1.1. La Universidad como Comunidad de aprendizaje

Antes de proseguir, hemos que aclarar lo que supone una Escuela/Universidad entendida cómo una comunidad de aprendizaje. Conviene distinguir tal concepto y el de comunidad de práctica, aunque tengan mucho que ver entre sí.

Nos parece clarificador lo que establece G. Alessandrini (2007, p. 45 y ss.):

Comunidad de aprendizaje (COdA)	Comunidad de práctica (COdP)
Fundada en un proyecto específico cuya realización es observada y controlada	Surgen espontáneamente
Se impone desde arriba el objeto de reflexión (es decir la elección del campo temático)	El objeto de reflexión surge de los problemas / preguntas / nudos de sentido a los que la comunidad de práctica está expuesta y que siente de manera profunda
El objeto de reflexión puede no estar vinculado a las prácticas de trabajo, pero referirse solo al conocimiento que se posee de la organización.	Se convierte necesariamente en prácticas de trabajo
Son muy estructuradas	Son mucho más flexibles y algunas tienen un ciclo de vida muy limitado

La comunidad de aprendizaje de la que venimos hablando hay que situarla en el marco "organización que aprende", idea desarrollada por Peter Senge en un célebre libro (1992, pp. 14-21).

Thomas Sergiovanni (2000, p. 59) cuando nos recuerda que en una comunidad de aprendizaje "los miembros se comprometen a reflexionar, crecer e investigar, y en ella el aprendizaje es para todos una actitud y una actividad, una forma de vida y un proceso". Por eso, no sólo se presta atención a los contenidos y sus inmediatas consecuencias para el aprendizaje y la didáctica, sino también a la posibilidad de compartir una experiencia de vida, que fortalezca también nuestra actitud a investigar todos juntos a fin de alcanzar a una plenitud humana que nos convierte en personas mejores. Es relevante a este respecto el *Cooperative Learning*. Véase Comoglio y Cardoso (1996); Cacciamani, S. (2008).

En consecuencia, en una Comunidad de aprendizaje no se adopta una visión técnico-operativo, funcional, sino que más bien pretende promover y cuidar la cultura y el diálogo que enriquece nuestra vida y las vinculaciones mutuas (Balduzzi, 2018, p. 121 y ss).

Hablamos de una comunidad que se distingue por su carácter antropológico y ético; no de una comunidad en un sentido "instrumental", que aprovechamos tan solo para satisfacer intereses

individuales y particulares. De hecho, desearemos pertenecer a esa comunidad sólo si nuestras necesidades está satisfechas (Grządziel, 2014, p. 118).

Somos partidarios también de la comunidad que M.J. Sandel (1984) llama "constitutiva": es decir aquella donde podemos autocomprendernos y construir nuestra identidad en virtud de las vinculaciones y valores que descubrimos. Es precisamente gracias a la pertenencia tal comunidad como podemos comprender el significado de la vida lograda, porque la entendemos cuidando al bien común que se busca y desarrolla dentro de ella.

Por eso, la preocupación por la calidad de la investigación, la enseñanza y los aprendizajes en un contexto universitario, cuando quiere adquirir un sentido educativo, no puede dejar a un lado lo que significa contribuir al bien de la comunidad gracias a la acogida que ella misma nos ofrece desde el principio. Por ello, concebir a una comunidad académica en cuanto comunidad de aprendizaje significa recuperar y cuidar el vínculo entre persona, palabra, cultura y ética gracias a las aportaciones de todos los actores, y en particular alumnado y profesorado.

Finalidad por cierto muy compleja y exigente especialmente hoy en día, pues como recuerdan Bermúdez-Aponte y Laspalas (2017, p. 114):

> Se observa una pérdida de [...] sentido ético de la actividad universitaria. En buena medida procede de la desvinculación entre la valía personal y la actuación social o profesional. Se diría que la unidad o coherencia de vida se ha convertido en algo ajeno a la realidad humana, de tal manera que a la universidad se acude a adquirir determinadas competencias, pero no a volverse mejor persona.

La pregunta que surge entonces es la siguiente: ¿Cómo compaginar dos pilares tan esenciales como 1) la "comunidad constitutiva", que nos deja construir y definir nuestra identidad, y 2) la comunidad de aprendizaje, en su sentido clásico, en la que se promueve un proyecto cultural específico, cuya realización es observada y controlada y el objeto de reflexión impuesto desde arriba?

O dicho de otra manera: ¿Cómo y en que medida cabe armonizar la vertiente antropológica y ética de la "comunidad constitutiva" con la más bien funcional, operativa y organizacional orientada a la transmisión del conocimiento, típico de una comunidad de aprendizaje habitual?

2. LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE Y EL APRENDIZAJE TRANSFORMADOR

En nuestra opinión, la comunidad de aprendizaje académica, para cumplir su auténtica misión educativa y científica, ha de definir un horizonte de plenitud humana en virtud del cual el mismo aprendizaje toma fuerza y relevancia. Por eso, no puede estar compuesto simplemente por "objetos cognitivos de aprendizaje", ni por actividades de "problem solving" relacionadas con la educación, sean teóricas o prácticas.

Por el contrario, una comunidad de aprendizaje académica ha de promover una reflexión profunda y una decidida consideración de los horizontes de sentido y los marcos conceptuales de significado que profesores y alumnos consideran esenciales para dar sentido a su propia experiencia de vida.

Jack Mezirow (2003, p. 18) nos recuerda que "encontrar un significado implica dar sentido y coherencia a nuestras experiencias: el significado es una forma de interpretación". Para lograr tal cosa tenemos que recurrir a:

a) perspectivas de significado, es decir "sistemas de reglas sobre las expectativas habituales (orientaciones, paradigmas personales)"; y
b) patrones de significado "(conocimientos, convicciones, juicios de valores y sentimientos que connotan a una específica interpretación) que son modelos de expectativa específicos" (pp. 64-65).

Según dicho autor, hay un aprendizaje reflexivo que consiste en el "examen y reexamen crítico de las perspectivas y patrones previos" (p. 13); y un "aprendizaje transformador que puede ser definido cómo a aquel aprendizaje que transforma los marcos de referencias problemáticos [e inadecuados] para convertirlos en otros más inclusivos, reflexivos, abiertos (Mezirow, 2016, p. 119).

Supongamos que el objeto de reflexión de la comunidad de aprendizaje sea la búsqueda, todos juntos (o en grupos pequeños) de la modalidad educativamente más pertinente para comprender y resolver un aspecto complejo de la didáctica universitaria. Es claro que nuestras convicciones antropológicas y éticas previas, las perspectivas de referencia y los patrones influirán de manera decisiva en nuestra interpretación y propuesta interpretativa y de actuación.

Por otra parte, esos marcos de referencia revelan también el modo en que captamos nuestro trabajo, nuestras relaciones y a nosotros mismos (la construcción identitaria). Eso explica por qué muchas veces no queremos cambiar la perspectiva global en que se funda y sostiene nuestra visión hermenéutica.

Sin embargo, necesitamos modificar, redefinir, y algunas veces de abandonar, a unos marcos de referencia, cuando se revelan parciales o inadecuados. El aprendizaje transformador nos ayuda a ello, favoreciendo nuestra capacidad de analizar, no sólo una situación problemática, sino ante todo nuestra identidad y acontecimientos vitales en un conjunto en conexión con relaciones interpersonales siempre complicadas e intricadas (Formenti, 2017).

Ahora, cabe preguntarse: ¿qué sucede cuando el cambio del marco de referencia tiene también un peculiar valor educativo y antropológico? De hecho existe el riesgo de que todo se convierta en la búsqueda de una respuesta funcional y organizativa, que permita resolver de manera técnica la situación problemática. En cambio, necesitamos contemplar otros asuntos y horizontes.

3. LA BÚSQUEDA DE LA VIDA BUENA CÓMO HORIZONTE DE PLENITUD

Charles Taylor (1989) en *Sources of the Self* nos recuerda que cada persona en su vida tiene marcos de referencia que les permiten actuar. Es decir hay una evaluación profunda (*strong evaluation*) gracias a la cual ordenamos de manera jerárquica los bienes y los valores. Esta acción electiva nos permite comprender y "hacer nuestra" la respuesta a las preguntas ¿quien soy? y ¿qué es bueno ser? De hecho, las preguntas ¿quien soy? y ¿donde estoy? puede llevar también a esta otra: ¿a dónde voy? (Salerno, 2017, p. 38).

Para afrontar estas preguntas necesitamos interrogarnos por lo que Taylor llama "bien constitutivo" de nuestra vida: aquel que nos permite descubrir el sentido más profundo de nuestra vida (Taylor, 1989, pp. 127-128).

Si recordamos lo que hemos escrito un poco antes sobre el aprendizaje transformador, comprobamos que podemos compaginar su aportación, indudablemente significativa, con la dimensión pedagógico-educativa.

Ahora bien, si reformulamos la pregunta de este modo: ¿tiene el cambio del marco de referencia también una peculiar virtualidad educativa y antropológica?, creemos que se observa mejor su relevancia pedagógico-educativa cuando se orienta a buscar un horizonte de plenitud para la persona en un contesto de investigación académica comunitaria y compartida. Este horizonte de plenitud se puede encontrar y descubrir sólo en un contexto común, pues hay vinculaciones interpersonales que son necesarias para su logro. Además dicho horizonte nos impulsa a profundizar en los marcos de referencias esenciales y decisivos para nuestra vida, permitiendo al mismo tiempo un mejor autoconocimiento personal. Es así como la investigación en una comunidad de aprendizaje, vivificada por el aprendizaje transformador, no promueve en exclusiva una mejora técnico-funcional-operativa (aunque la facilite), sino más bien un crecimiento global de la persona que se enriquece con las aportaciones de los profesores y alumnos junto con los que investiga, fortaleciendo, redefiniendo, compartiendo y abandonando, si es el caso, sus marcos de referencia éticos y antropológicos[1].

Entonces comprendemos que la vida buena –que "se alcanza desde el saber experiencial y práctico" (López-Jurado y Kim, 2013, p. 327)– implica comprender y apreciar los ejes de sentido que constituyen nuestra vida: 1) como profesionales de la educación, y sobre todo 2) como seres humanos.

Para aclarar en qué consistiría en la práctica lo expuesto, en el próximo apartado, el conclusivo, referiré de manera muy sintética cómo se estructura la comunidad de aprendizaje creada por el Departamento de Pedagogía del Instituto Universitario Salesiano de Venecia.

4. UN POSIBLE EJEMPLO: LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA DE LO IUSVE DE VENECIA

Desde el 2010, bajo el impulso de los profesores Vincenzo Salerno y Lorenzo Biagi, se ha puesto en marcha una nueva metodología de formación de los profesores del Departamento de Pedagogía del Instituto Universitario Salesiano de Venecia[2].

Se pretende con ella desarrollar y argumentar, articulándolos y clarificándolos, los marcos de referencia pedagógicos implícitos con los que respondemos a dos preguntas fundamentales: ¿Qué significa educar? ¿Qué idea del hombre tenemos para educar? Algo esencial para los profesores universitarios que preparan y forman los educadores de futuro.

Una vez al mes, hasta la pausa del verano, nos reunimos el sábado por la tarde para compartir un momento de autoformación comunitaria, reflexionando y debatiendo, defendiendo y argumentando nuestras perspectivas y creencias sobre temas y autores de gran entidad pedagógica, pero también cultural, y elegidos por los profesores que contribuyen a dicha comunidad de aprendizaje. Ello ha dado lugar a trabajos colectivos, por ejemplo: Salerno y

[1] Soy consciente de las dificultades que han surgido, pero es mi intención mostrar sus potencialidades educativas.

[2] Una más amplia y argumentada descripción del proyecto se encuentra en la introducción "La Università come luogo di confronto" de la profesora Beatrice Saltarelli, profesora de Psicología, al texto editado por la misma profesora, (2019) "*L'Università come comunità di apprendimento. Professionisti della cura a confronto*". Padova: LibreriaUniversitaria.it.

Visentin (2011); Salerno y Biagi (2014); Salerno (2017), con un núcleo fundamental de referencia que vivífica todas las aportaciones: el eje APE (Antropológico[3], Ético[4], Pedagógico[5]).

El APE es también el marco de referencia dentro del cual han de analizarse y comprenderse las diferentes cuestiones y posiciones que surgen durante el proceso de autoformación.

Para concluir, y de manera muy sintética, voy a precisar también los criterios que nos guían:

a) el arduo empeño de lograr un dialogo fructífero entre materias con perspectivas y terminologías muy diferentes, nada fáciles de armonizar, como la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía, que intentan salir de sus ámbitos de investigación ordinarios para crear (o al menos intentar crear) un lenguaje común fundado en el paradigma de la transdisciplinariedad[6], útil en un contexto cultural donde la complejidad[7] de los saberes, las experiencias y las realidades socio-educativas son ineludibles;

b) el afán de abrirse durante el momento de autoformación a las opiniones, los temas, los consejos y las perspectivas de los demás para poder ampliar y enriquecer los propios pensamientos, sin encerrarse de modo obstinada en los propios intereses y convicciones, asumidos acrítica y ingenuamente;

c) el compromiso de elevar el nivel cultural de la misma comunidad de aprendizaje, considerada en su totalidad;

d) el deseo de compartir no sólo ideas, valores, cuestiones y asuntos, sino más bien un momento de vida y crecimiento personal y comunitario, gracias a contactos interpersonales en los que el bien del otro y de la comunidad en su conjunto son finalidades educativas esenciales;

e) la búsqueda de un posible vínculo entre autoformación, comunidad de aprendizaje y didáctica universitaria, pues el bien de los alumnos es la principal meta de nuestros esfuerzos de autoformación durante la comunidad de aprendizaje;

f) el interés por involucrar también en este proceso a los estudiantes mediante momentos de formación específicos destinados a ellos.

CONCLUSIONES

Soy consiente de la dificultad y la complejidad inherentes a nuestra empresa y también del compromiso personal que implica. Querer consolidar a una comunidad que sea antropológica, ética y pedagógica –no tanto burocrática y organizativa– supone redefinir los marcos de referencia y comprensión del mismo concepto de comunidad académica y de investigación.

[3] Pide especial atención hacia los temas antropológicos el prof. Lorenzo Biagi, filósofo y Director de Departamento de Pedagogía.

[4] Durante la última década han sido los profs. Biagi y Salerno los más interesados en este tema. En particular el prof. Salerno ha impulsado a la comunidad de aprendizaje hasta un nivel de profundidad en la comprensión de los asuntos muy elevado, como lo muestra también su producción científica.

[5] La contribución pedagógica más significativa ha sido la del prof. Loris Benvenuti, y aunque un poco menos, la del prof. Giuseppe Mari.

[6] De este aspecto decisivo cuida en particular el prof. Marco Emilio, filósofo de la ciencia y docente de Filosofía de la educación y Epistemología de la psicología.

[7] En el IUSVE, el prof. Daniele Callini, sociólogo de la organización, ha reflejado mucho sobre este tema.

Sin embargo, me creo que eso mismo puede constituir una importante contribución para la construcción identitaria, y para la búsqueda de la vida buena y de horizontes de sentido que merezcan la pena ser investigados y descubiertos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandrini, G. (Eds.) (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Amenta, G. (2013). Apprendimento. En Bertagna, G. y Triani, P. (eds) *Dizionario di didattica. Concetti e dimensioni operative* (pp. 39-54). Brescia: La Scuola.

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.

Balduzzi, E. (2018). *Sono io il custode di mio fratello. Emozioni e affetti nella scuola vissuta come comunità educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere*, Milano: Vita e Pensiero.

Bermúdez-Aponte, J. J. y Laspalas, F. J. (2017). El profesor universitario. Una Integración entro lo personal y lo profesional. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, *29*(2), 109-126.

Bernal Guerrero, A. (2017). ¿Hacia una nueva perspectiva académica. *Edetania*, 52, 67-84.

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal* Cooperative Learning *alle Comunità di Ricerca*. Roma: Carocci.

Comoglio, M. y Cardoso, M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il* Cooperative Learning. Roma: LAS.

Fabbri, L., Striano, M. y Melacarne, C. (eds) (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.

Grządziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*. Roma: LAS.

Ibáñez-Martín, J. A. (2009). Elementos básicos de un *ethos* escolar orientado a la excelencia. En *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 305-318). Madrid: Dykinson.

Leave, J. y Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.

López-Jurado, M. y Kim, S. (2013). El aprendizaje moral y la vida buena. *Revista Española de Pedagogía*, LXXI, 255, 327-341.

Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.

Mari, G. (2014). *Scuola e sfida educativa*. Brescia: La Scuola.

Naval, C. (2008). *Enseñar y aprender. Una propuesta didáctica*. Pamplona: EUNSA.

Salerno, V. (Ed.) (2017). *Non di solo Io. Pratiche, educazione e vita buona tra Charles Taylor e Alasdair MacIntyre*. Padova: Libreriauniversitaria.it.

Salerno, V. (2017). Taylor e MacIntyre. Una mappa con i "punti di capitone" A e E di APE. En V. Salerno (Ed.), *Non di solo io. Pratiche, educazione e vita buona tra Charles Taylor e Alasdair MacIntyre* (pp. 11-94). Limena: Libreriauniversitaria.it.

Salerno, V. y Visentin, M. (2011). *La rigenerazione del legame sociale*. Padova: Libreriauniversitaria.it

Salerno, V. y Biagi, L. (Eds.) (2014). *Dal riconoscimento individuale alla costruzione sociale*. Padova: Libreriauniversitaria.it

Sandel, M. (1994). *Il liberalismo e i limiti della giustizia.* Milano: Feltrinelli.
Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
Sergiovanni, T. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
Striano, M., Melacarne, C. y Oliverio, S. (Eds.) (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Morcelliana-Scholé.
Taylor, C. (1993). *Radici dell'io, La costruzione dell'identità moderna*. Milano: Feltrinelli.
Wenger, E., Mcdermott, R. y Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini.
Wenger, E. (20006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

REFLEXIÓN SOBRE UNA ÉTICA DIGITAL A PARTIR DE LAS NUEVAS GENERACIONES DIGITALES

Balladares-Burgos, Jorge
Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador
jorge.balladares@uasb.edu.ec

INTRODUCCIÓN

¿Qué desafíos presentan las nuevas generaciones digitales mediadas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Se pueden discernir unos nuevos valores del mundo digital? ¿Es posible plantear una ética digital para el mundo contemporáneo hoy? Estas preguntas orientan este itinerario reflexivo y especulativo del presente escrito. Esta reflexión tiene como objetivo plantear una ética digital para las nuevas generaciones cuyos estilos de vida, de actuar y de relacionarse se encuentran mediados por el avance tecnológico.

Uno de los problemas de la sociedad de la información y del conocimiento es que se percibe que hay una carencia de referentes éticos en el mundo digital, y por ende, es importante que una ética aplicada responda a los retos y desafíos actuales que nos propone la Internet, el uso de redes sociales, las herramientas digitales de uso libre y la web 2.0. Una ética digital contribuye a una explicación y comprensión de la relación del ser humano con la tecnología, e invita a considerar la urgencia de que los diferentes estilos de vida de las nuevas generaciones requieren de referentes éticos para su actuar y convivir en la sociedad digital.

Este capítulo inicia con una descripción de las generaciones digitales en la era de la post-información. Se pone especial énfasis en dos tendencias generacionales, como son los *knowmads* o la generación nómada del conocimiento, y los *millennials*, que se considera como la generación del nuevo milenio que responde a los desafíos del mundo laboral a través del uso de la tecnología. A partir de una comprensión del contexto del mundo digital, se realiza una aproximación a los valores de las generaciones digitales. Luego se plantea una ética digital a partir de las diferentes propuestas de una ética aplicada para una sociedad de la información y del conocimiento mediada por la tecnología.

Una ética digital, como ética aplicada, es una alternativa de construcción y proposición de principios y valores que orienten la acción humana en el mundo digital. Se considera indispensable plantear una ética digital en la que prime la dignidad humana y el cuidado del medio ambiente como *aprioris* fundamentales para esta ética aplicada. Una ética *del y para* el mundo digital plantea una serie de retos en nuestro contexto contemporáneo, como son la reducción de la brecha digital, la gestión responsable de la información, la prevención de riesgos y vulnerabilidades, la educación en valores, la construcción de una ciudadanía digital, el cuidado del ambiente, entre otros. La tecnología no debe constituirse en un fin en sí misma ni debe fomentar nuevas minorías del poder y del conocimiento que generen procesos de exclusión y marginalidad digital en la gente, sino que ella debe constituirse en una mediación para el acceso de la información y la conectividad para la población.

De alguna u otra manera, la posibilidad que la tecnología permita comunicarnos e interactuar de manera sincrónica y asincrónica superando las barreras del espacio físico y del tiempo, posibilita pensar y concretar comunicacionalmente aquella aldea global *mcluhaniana* a través de las redes

sociales, la Internet, el software libre y la web 2.0. La ética se constituye como la disciplina filosófica que orienta las acciones del ser humano hacia la búsqueda del bien, y ella no puede estar ajena al progreso tecnológico y a las transformaciones de una sociedad de la información y del conocimiento. Una ética digital, como ética aplicada, invita a discernir, descubrir y configurar aquellos referentes éticos para el actuar y convivir de las nuevas generaciones digitales. La búsqueda de una nueva eco-lógica en una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza puede ser facilitada por la mediación de las tecnologías de la información, de la comunicación, del aprendizaje y del conocimiento en función prospectiva y semántica de las nuevas generaciones de una próxima sociedad 3.0.

A partir de una revisión de la literatura especializada en enfoque de la ética, el método utilizado en esta investigación es el hermenéutico que permite una explicación y comprensión de los textos y autores, así como la revisión de los resultados de investigaciones y de experiencias de trabajo de instituciones relacionadas con la temática, que fundamentan esta reflexión ética. Este tipo de investigaciones se constituye en una invitación a reflexionar la posibilidad de una ética digital que responda a los desafíos de las generaciones digitales contemporáneas. Se espera que esta reflexión oriente el trabajo de educadores para a comprensión de las nuevas generaciones digitales y la necesidad de plantear una ética digital para una sociedad del conocimiento y la información.

1. LAS NUEVAS GENERACIONES DIGITALES

Con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, surgen nuevas generaciones en torno al uso de las TIC, las redes sociales, la web 2.0 y el internet en general, que configuran el modo de pensar, de vivir y de interrelacionarse entre los diferentes usuarios. En la era de la post-información el público se vuelve unipersonal; es como que todo se hace a pedido, ocurre de manera instantánea, y la información se personaliza al máximo (Negroponte, 1998). En estos escenarios en los que prevalece el avance tecnológico, Byung-Chul-Han (2012) reconoce un exceso de positividad en las sociedades contemporáneas que las inserta en una hiperactividad de múltiples funciones y tareas (multitasking), fuera de todo tipo de orden o de equilibrio en sí, lo que genera una sociedad del cansancio. Para que el individuo recupere un orden o un nuevo punto de equilibrio, se debe considerar la negatividad de la negación a través de actividades contemplativas –es decir, mirar y disfrutar de los detalles de la vida cotidiana– para que el ser humano recupere su libertad (Han, 2012).

En estos nuevos espacios y tiempos virtuales, donde ya no se acumula información, sino que la información está hecha a la medida y satisface necesidades personales, se configuran gustos, tendencias y formas de ser y estar a través de las TIC. Se pueden distinguir algunas generaciones en torno a preferencias o al uso de TIC. En 1985 una generación Nintendo giraba en torno al famoso dispositivo de videojuegos (Viteri, 2010); luego apareció una generación “@” (arroba) que se comunicaba a través del e-mail o correo electrónico (Educar, 2005). A partir del año 2004 se empieza a hablar de una generación “M”, reconocida como la generación multimedia, que no desea repetir los errores del pasado y que no tiene miedo a las diferencias.

Los jóvenes de la generación “M” son los nativos digitales que nacieron con el mundo de las computadoras, el internet y los nuevos videojuegos; esta generación usa los nuevos medios un promedio de seis horas diarias (Rideout, Roberts y Foehr, 2005). Son adolescentes y jóvenes que nacieron con el mouse o “ratón” en la mano y una pantalla de computadora, tableta o teléfono inteligente como ventana al mundo; su manera de comunicarse, de interactuar y de

consumir medios es “multitasking” o multitarea. Esta generación “M” puede hacer muchas cosas al mismo tiempo, y las pueden hacer bien (Sartoris, 2008).

A la generación “YouTube” se la conoce también como la Generación C porque sus intereses giran en torno a la conexión, comunidad, creación y contenidos (Think with Google, 2013). Ella aparece en el año 2006 con el sitio de internet para vídeos YouTube. Entre los factores que inciden en su uso se mencionan:

- Los programas de televisión tradicional les aburren.
- Se sienten más a gusto con SMS y con el messenger que con el teléfono.
- Quieren escribir sus vivencias, igual que los más adultos nos las contábamos oralmente (para esto, el uso del blog y de las redes sociales).
- No entienden que la cultura tenga propietarios (parecería que estamos en la cultura del *copy-paste*, o de las descargas a o download).
- Utilizan el ordenador socialmente para charlar, chatear o trabajar colaborativamente.
- No saben buscar algo sin Google (desconocen las páginas amarillas o el índice de un libro).
- Fotografían de todo con las cámaras digitales o cámaras incorporadas en teléfonos móviles.
- Valoran la autenticidad de las cosas. El internet permite desenmascarar rápidamente a cualquiera que intente hacerse pasar por lo que no es (esto ha sido el mejor medio de crítica y desenmascaramiento de personajes públicos, como políticos, estrellas del medio, entre otros).
- Políticamente son muy revolucionarios, pues creen que pueden cambiar el mundo con la ayuda de las TIC.
- Son seres globales. El idioma inglés aparece con lenguaje unificador y de fácil acceso en la red (Del Moral, 2006).

Con la aparición de la red social Facebook a partir del 2009 una generación que crece conectada a las redes sociales. Gary Hamel (2009) define a la generación Facebook como aquellos jóvenes que viven la experiencia de crecer en línea (online). Desde la perspectiva laboral, Hamel mencionará que esta generación pondrá en jaque las organizaciones tradicionales del trabajo, incluso llegando a considerar una nueva generación con realidades post-burocráticas. Entre sus principales características se menciona:

- Todas las ideas compiten en igualdad de condiciones.
- Cuenta la contribución realizada más que el título/posición profesional o la experiencia.
- Las jerarquías son naturales, no impuestas.
- Los líderes sirven en lugar de presidir.
- Las tareas son elegidas, y no asignadas.
- Los grupos se auto-definen y auto-organizan.
- Los recursos son obtenidos, no asignados.
- El poder proviene de intercambio de información, no del acaparamiento (principio de gratuidad).
- Las opiniones y decisiones son sometidas de la revisión de pares.
- La mayoría de los usuarios puede vetar las decisiones tomadas.
- Las recompensas intrínsecas son lo que más importa (voluntariado digital).
- Los hackers son héroes (Hamel, 2009).

A partir de la generación Facebook, se deriva una generación *like* o "me gusta". Los afectos y emociones de los adolescentes son medidos por *likes* o aceptaciones del "me gusta" y como individuos nos convertimos en la suma de nuestros. A su vez, parecería que esta generación *like* está al servicio de las marcas comerciales, y que cada *like* o "me gusta" no hace otra cosa que aumentar las ganancias de las compañías detrás de las redes sociales, como Facebook, Twitter, Instagram, entre otros (Martínez, 2015). Además, desde una perspectiva cognitivista se menciona sobre la generación App o generación de las aplicaciones móviles, en la que los jóvenes gestionan su identidad, privacidad y su imaginación a través de las aplicaciones del mundo digital, que pueden ser herramientas idóneos para el fomento de la creatividad y de las relaciones (Gardner y Davis, 2014).

Cobo y Moravec (2011) hacen énfasis en la crisis de la universidad contemporánea al percibir la brecha generacional entre lo que el profesorado enseña en las aulas y las exigencias del mundo laboral:

> Muchas universidades fallan en áreas como cobertura e inclusión, pero también en aspectos relacionados con pertinencia, eficacia, flexibilidad e innovación… Los actuales modelos de la educación están en crisis, a causa de problemas como: el desfase entre las habilidades enseñadas y las requeridas en el mundo técnico-profesional; un alza desmesurada del precio de las matrículas; una formación de corto alcance que no prepara adecuadamente para los desafíos del mañana; o la adopción de planes de formación rígidos, fragmentados y expuestos a quedar obsoletos tras tres o cuatro años de estudio (Cobo y Moravec, 2011, p. 19).

La pregunta que estos autores se realizan es cómo hacer para que la enseñanza y formación universitaria incorpore a las TIC como tal y sea capaz de estimular la capacidad humana de generar, conectar, interactuar y gestionar nuevos conocimientos y nuevas formas de relacionarnos sin que la tecnología sea un fin en sí misma, sino una mediación. Los estudiantes 3.0 desafían a la universidad 1.0 y al staff docente a incorporar y desarrollar nuevas competencias digitales para generar nuevos aprendizajes en la sociedad 3.0. No basta solamente familiarizarse con el uso y manejo instrumental de las nuevas tecnologías, sino también incorporarlas a procesos de creación, innovación y gestión del conocimiento tal como nos desafían las nuevas generaciones *knowmads*, o traducidos al español, como nómadas del conocimiento. A su vez, estas generaciones *knowmads* desafían a los educadores y formadores a pensar sobre los valores y antivalores, y cuál es su perspectiva ética en función de un modo de ser y actuar, de relacionarse y comunicarse entre seres humanos, y en la búsqueda del bien común en el mundo digital.

Desde una perspectiva de las sociedades de consumo, aparece también la interpretación de una nueva generación digital denominada como *millennials*, generación del nuevo milenio o *Echo Boomers* (ABC, 2012). Nacidos entre finales e inicios del nuevo milenio, los *millennials* han crecido de la mano con la tecnología, están conectados constantemente en red, acceden con facilidad a la información; son críticos, preparados académicamente y difíciles de engañar. Aunque nacieron en plena prosperidad económica de sus padres, hoy viven los tiempos de crisis económica, aunque tienen un mayor poder adquisitivo que sus padres (Gutiérrez-Rubí, 2015).

Si los *knowmads* marcan la generación que busca y gestiona el conocimiento de manera libre, nómada y espontánea, los *millennials* caracterizan la generación desinhibida para el ámbito laboral que busca transformar el mundo bajo sus propias condiciones. Estas generaciones

contemporáneas mediadas por el uso de la tecnología para una vida digital, desafían al profesorado a comprender estos nuevos escenarios educativos y sus nuevos actores cuyas costumbres y estilos están mediados por la tecnología. La mediación tecnológica reconfigura los estilos de vida, la forma de relacionarnos y de comunicarnos, y las generaciones digitales evidencian esta transformación a partir del mundo digital. Por ende, una formación digital del profesorado universitario debe contemplar estos nuevos escenarios de las generaciones digitales como reto y desafío de su capacitación continua, y lectura cotidiana de nuevas formas de vida y convivencia en el mundo digital.

2. HACIA UNA ÉTICA DIGITAL

¿Se puede plantear una ética para las nuevas generaciones digitales? ¿Es posible hablar de ética en el mundo digital? Algunas investigaciones consideran a la ética digital como el estudio de cómo comportarse ética y profesionalmente en línea o a través de medios digitales. El profesional que utiliza la Internet o el teléfono celular debe tener en consideración aspectos sobre qué tipo de información se maneja en la Internet, qué se debe publicar y qué no. En otras palabras, esta perspectiva de la ética digital busca fortalecer la seguridad de la información del profesional que trata con usuarios (Zur Institute, 2016). Hay algunos autores que consideran que hay una brecha ética en el mundo digital a partir de casos que atentan contra la intimidad y la privacidad de las personas como el ciberacoso o el *sexting* (James, 2014). Así mismo, hay corrientes que consideran que la formación de una ética digital debe comenzar en casa, con los padres de familia, que deben ser los primeros alfabetizadores digitales de sus hijos (Rischenole, 2011).

Según Busom (2015) a partir de una responsabilidad digital se plantean algunos deberes digitales:

- Deber de conexión: en la sociedad digital todos están conectados y no cabe lugar a la desconexión ni al aislamiento.
- Deber de transparencia: las propias acciones son trazables y evidenciables, mientras que la opacidad va en contra de una ética digital. Lo que ocurre en la red debe ser registrado y se debe luchar contra todo fraude.
- Deber de ecuanimidad: se busca un equilibrio en la red que evite los monopolios y control de las minorías poderosas sobre el uso y acceso de la información.
- Deber de participación: se promueve la participación activa y se vela por el buen comportamiento en la sociedad digital.
- Deber de protección: la salud, la higiene y la seguridad en la red corresponden a una responsabilidad colectiva.

Una reflexión ética permite situar y contextualizar la relación del ser humano con la tecnología. Si se pueden puntualizar algunos desafíos para una ética digital para las sociedades de la información y del conocimiento, se proponen los siguientes:

- *Más allá del maniqueísmo tecnológico:* superar la falsa ilusión de la tecnología es buena o mala en sí misma, sino que es importante re-situarla como mediadora de la información y del conocimiento en beneficio del bienestar de los seres humanos.
- *Reducción de la brecha digital:* existen amplios sectores excluidos de la conectividad. Un desafío para las organizaciones sociales y populares se constituye en la inclusión digital a favor de las nuevas generaciones.

- *Prevención de vulnerabilidades:* la protección de datos y una gestión responsable de la información personal se constituye en un desafío al momento de interactuar en el mundo digital. La responsabilidad digital invita a los usuarios a un uso responsable de la información y la tecnología, y a su vez, a la prevención del ciberacoso.
- *Uso veraz de la información frente a la información "falsa":* se debe promover un uso correcto, pertinente y coherente de la información y la comunicación en función de la búsqueda de la verdad y la veracidad, frente a las adulteraciones y distorsiones de la información. Las redes sociales y las comunidades virtuales pueden convertirse en veedores y observadores digitales. Además, se percibe la tendencia en el mundo digital de la búsqueda de la transparencia en la información y comunicación.
- *Los valores en el mundo digital:* la formación y educación en valores es posible a través de la mediación tecnológica. A su vez, el reto consiste en discernir los nuevos valores de las generaciones digitales.
- *De la red social a la comunidad virtual*: el auge de las redes sociales nos permite conectarnos con todos a la vez, pero a la vez, sentirnos más solitarios y anónimos en el mundo digital. La generación de comunidades virtuales que permita una mayor comunicación y convivencia digital para compartir intereses afines puede ser una estrategia para superar la sensación de soledad digital en las redes sociales.
- *Honestidad académica*: las tecnologías no solamente proyectan la información y comunicación -TIC sino que también ellas pueden generar aprendizaje y conocimiento - TAC (Moya, 2013). En la gestión del conocimiento y la academia, es importante fomentar la honestidad académica frente al plagio o las prácticas del "*copy-paste*", por lo que se debe propiciar la producción original y la citación de las fuentes originarias de información.
- *La innovación digital*: el mundo digital nos invita a promover prácticas y actividades en las que la innovación implica generar "algo nuevo", romper esquemas tradicionales y recrear escenarios innovadores.
- *La colaboración digital*: lo colaborativo predomina en las redes sociales y la Internet. Compartir la información y el conocimiento se ha vuelto una constante en el mundo digital. A través de esta práctica digital, una ética digital puede fomentar un voluntariado digital por causas nobles y que impliquen la solidaridad mediada y fomentada por medio de la tecnología.
- *Hacia una ciudadanía digital:* conocida también como ciberciudadanía o e-ciudadanía, fomenta la construcción de los referentes de convivencia y comportamiento en entornos digitales y a través del uso de la tecnología. Contribuye a la difusión de los deberes y derechos de las nuevas generaciones para una ciudadanía digital.
- *Cuidado del medio ambiente*: la digitalización de la información reduce el consumo del papel físico y de la documentación impresa, y ayuda a preservar el ambiente de la contaminación por la generación de basura y tala de árboles.

Estas características mencionadas se constituyen como retos y desafíos para promover una ética digital en las generaciones digitales. Se infiere que los nuevos estilos mediados por la tecnología de las futuras generaciones marcarán tendencias en los próximos años. Se percibe que aquella complejidad de una realidad de la incertidumbre se encuentra remediada por una digitalización de la vida: se puede pasar de lógicas antropocéntricas a nuevas eco-lógicas, del pensamiento complejo al pensamiento computacional, del tiempo y el espacio físico al tiempo y el espacio virtual, de una educación 1.0 a una educación colaborativa 2.0 que se proyecta a una educación semántica 3.0 (Balladares, Avilés y Pérez, 2016).

CONCLUSIONES

Luego de este itinerario especulativo a partir de una revisión de la literatura, se concluye que las nuevas generaciones digitales desafían al mundo contemporáneo a una mejor comprensión de una nueva dinámica en las relaciones humanas y sociales mediadas por la tecnología. A su vez, una ética digital, como ética aplicada, es una alternativa de construcción y proposición de principios y valores que orienten la acción humana en el mundo digital.

Se considera indispensable plantear una ética digital en la que prime la dignidad humana y el cuidado del medio ambiente como *aprioris* fundamentales para esta ética aplicada. Una ética del y para el mundo digital nos plantea una serie de retos en nuestro contexto contemporáneo, como son la reducción de la brecha digital, la gestión responsable de la información, la prevención de riesgos y vulnerabilidades, una educación en valores en el mundo digital, la construcción de una ciudadanía digital, el cuidado del ambiente, entre otros.

La ética se constituye como la disciplina filosófica que orienta las acciones del ser humano hacia la búsqueda del bien, y ella no puede estar ajena al progreso tecnológico y a las transformaciones de una sociedad de la información y del conocimiento. Una ética digital, como ética aplicada, nos permite discernir, descubrir y configurar aquellos referentes éticos para el actuar y convivir de las nuevas generaciones digitales. La búsqueda de una nueva eco-lógica en una relación armónica entre el ser humano y la naturaleza puede ser facilitada por la mediación de las tecnologías comprendiendo las nuevas lógicas, modos de comprender y estilos de vida en torno a las nuevas generaciones digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC (2012). Millennials: la generación malcriada que quiere cambiar el mundo. *Diario ABC*, 6 de noviembre. Recuperado de https://www.abc.es/sociedad/abci-millennials-generacion-201211030000_noticia.html#disqus_thread

Actitudfem (2016). Tecnología traerá problemas a futuras generaciones. Recuperado de https://www.actitudfem.com/tecnologia/nuevo/tecnologia-trae-problemas-para-personas-jovenes

Balladares, J., Avilés, M. y Pérez, H. (2016). Del pensamiento complejo al pensamiento computacional: retos para la educación contemporánea. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, *21*(1), 143-159.

Busom, R. (7 noviembre, 2015). Prolegómenos para una ética digital. *Digital Responsability*. Recuperado de http://www.digitalresponsability.com/2015/06/prolegomenos-para-una-etica-digital. html

Capurro, R. (2009). Digital Ethics. Recuperado de http://www.capurro.de/korea.html

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

De Broglie, C. (2016). OECD. We need to talk about digital ethics. Recuperado de https://www.oecd.org/science/we-need-to-talk-about-digital-ethics.htm

Del Moral, J. (2006). ¿Cómo es la generación youtube?. Recuperado de http://blogs.alianzo. com/redessociales/2006/11/09/ icomo-es-la-generacion-youtube/

Educar (2005). Epistemología de las marcas en la era de la incertidumbre. La generación arroba. Recuperado de http://portal.educ.ar/debates/ educacionytic/nuevos-alfabetismos/epistemologia-de-las-marcas-en-la-era-de-la-incertidumbre-la-generacion-arroba.php

Gardner, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gutiérrez-Rubí, A. (2015). *La transformación digital y móvil de la comunicación política*. Madrid: Ariel.

Hamel, G. (24 marzo, 2009). The Facebook Generation vs. the Fortune 500. *The Wall Street Journal*. Recuperado de http://blogs.wsj. com/management/2009/03/24/ the-facebook-generation-vs-the-fortune-500/

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

James, C. (2014). *Disconnected: Youth, New Media, and the Ethics Gap*. London: MIT Press.

Laurillard, D. (2002). Rethinking Teaching for the knowledge society. *Educase review*, *37*(1), 16-25.

Martínez, A. (2015). ¿Qué se siente ser parte de la generación "like" y trabajar gratis para las marcas?. Recuperado de https://pijamasurf.com/2015/04/que-se-siente-ser-parte-de-la-generacion-like-y-trabajar-gratis-para-las-marcas/

Mediapost (15 marzo, 2012). Turning On The "No-Collar" Workforce. *Mediapost*. Recuperado el 28 de septiembre de 2016, de http://www.mediapost.com/ publications/article/170109/turning-on-the-no-collar-workforce. html#ixzz1paoMEf5A

Moravec, J. (2013). *Knowmad society*. Minneapolis: Education Futures.

Moya, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *Didáctica, Innovación y Multimedia* (DIM) (27), 1-15.

Negroponte, N. (1998). *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.

Pedró, F. (2011). Razonablemente, ¿a dónde podríamos ir? En *Tecnología y escuela: lo que funciona y porqué* (pp. 25-46). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201111/documento_bsico. pdf

Rideout, V., Roberts, D. y Foehr, U. (11 julio, 2005). Generación M: los chicos que crecieron con los nuevos medios. *Educar*. Recuperado de http://portal.educ.ar/debates/ educacionytic/nuevos-alfabetismos/generacion-m-los-chicosque-crecieron-con-los-nuevosmedios.php

Rischenole, R. (14 junio, 2011) Digital Ethics and Kids. *Center for Digital Ethics & Policy*. Recuperado de http:// digitalethics.org/essays/digital-ethics-kids/

Rushkoff, D. (2013). *Present shock: when everything happens now*. New York: Current.

Sartoris, E. (5 diciembre, 2008). Características de la "Generación M" (Multimedia). *La Flecha*. Recuperado de http://laflecha.net/ archivo/canales/comunicacion/ noticias/caracteristicas-de-la-generacion-m-multimedia

Sorman, G. (14 agosto, 2011) .La generación Facebook. *Diario ABC*. Recuperado de http://www. abc.es/20110814/internacional/abcp-generacion-facebook-20110814.html

Think with Google (2013). Meet Gen C: The YouTube generation... in their own words. Recuperado de https://storage.googleapis.com/ think-v2-emea/docs/old/meetgen-c-youtube-generation-inown-words_articles.pdf

Viteri, T. (2010). *Tecnologías Siglo XXI*. Ambato: PUCESA.

Zur Institute. (2016). What is Digital Ethics?: Clinical & Ethical Considerations. Recuperado de http://www.zurinstitute.com/ digitalethics_clinicalupdate.html

UNA ESCUELA SENSIBLE: ¿ES POSIBLE?

Ballester Pont, Lucía
Universidad Católica "San Vicente Mártir", Valencia, España
lucia.ballester@ucv.es

Mula Benavent, José Manuel
Universidad Católica "San Vicente Mártir", Valencia, España
jose.mula@ucv.es

Resumen

Si consideramos la educación como un derecho de la persona, no únicamente a acceder al sistema educativo, sino a desarrollar sus capacidades, tendremos que poner la mirada en los logros conseguidos en este ámbito, único elemento evaluador de la existencia real de este derecho.

La propuesta de la "escuela sensible" pretende poner el énfasis en colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje y la figura del docente como mediador-sensible entre el discente y el objeto a ser aprehendido por este.

Este modelo educativo demanda un perfil docente donde confluyan ciertos rasgos profesionales como son: dominar estrategias metodológico-didácticas, atender a la diversidad, contar con un talante paciente y establecer relaciones empáticas con el alumnado.

Los resultados obtenidos en un estudio sobre las actitudes ante rasgos de excelencia docente nos invitan a la esperanza en el crecimiento del perfil demandado en el docente para desarrollar una "escuela sensible".

Abstract

If we consider education as a person's right, not only to access the educational system, but to develop their capacities, we will have to look at the achievements made in this area, the only assessment element of the real existence of this right.

The proposal of the "sensitive school" pretend to put the emphasis on placing the student at the center of the learning process and the figure of the teacher as a sensitive-mediator between the student and the object to be apprehended.

This educational model demands a teaching profile where certain professional traits come together, such as: mastering methodological-didactic strategies, attending to diversity, having a patient attitude and establishing empathic relationships with students.

The results obtained in a research about attitudes towards traits of teacher excellence invite us to be hopeful of the growth of the profile demanded in teachers in order to develop a "sensitive school".

Palabras clave: escuela sensible; proceso aprendizaje-mediación; docente mediador-sensible; perfil docente; diversidad.

Keywords: sensitive school, learning-mediation process, sensitive-mediator teacher, teacher profile, diversity.

INTRODUCCIÓN

A las puertas de cubrir tres décadas de la implantación del modelo de Educación Secundaria exigido por la LOGSE en los años 90, que permanece vigente, es buen momento para realizar un balance sobre algunos aspectos que en su primer período de instauración resultaron espinosos. Recordamos la ayuda incondicional y la defensa a ultranza que ofreció al profesorado de Secundaria el profesor Esteve (1987, 1997), considerando que el cambio exigido a los docentes de esta etapa resultaba drástico a lo que se sumaba la dificultad que entrañaba mantener entre pupitres a un alumnado que no estaba por la labor de permanecer en la escuela. Lo que quedaba patente a la vista de los que configurábamos el mundo educativo era que el problema se mantendría enquistado si no se subsanaba de raíz la escasa preparación profesional que recibían los docentes que atendían dicha etapa.

Es por ello por lo que, aunque con cierto retraso, se recibió con esperanza el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Secundaria, que sin lugar a duda aportó un gran avance en la calidad educativa de dicha etapa. No obstante, el Informe elaborado por el *Consejo Económico y Social de España* (2016) indica que la situación en el ámbito educativo sigue siendo mejorable, dado el elevado índice de fracaso escolar, lo que ocasiona un destacado número de alumnos que repiten curso, fundamentalmente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y que trae como consecuencia la tasa más elevada de abandono escolar de la Unión Europea[1].

Estos datos, preocupantes, confirman que el problema del absentismo tiene sus raíces en el fracaso escolar, que invita al abandono por parte del alumnado que no consigue sentirse favorecido. Las reflexiones que nos llegan desde la ética nos recuerdan que una sociedad solo es justa si la educación que ofrece, además de llegar a toda la población, consigue el desarrollo de un mínimo de capacidades en todos los individuos (Nussbaum, 2012). Este nuevo enfoque de lo que se considera justicia en educación, alcanza su vigencia en el primer *Informe del Instituto de Estadística de la UNESCO y del Centro de Educación Universal de Brookings* (UNESCO, 2013), donde se especifica que el derecho a la educación no puede quedar reducido a la asistencia a un centro escolar, sino que además el alumno tiene que aprender.

Toda esta realidad invita a poner la mirada en dicho proceso de aprendizaje como punto central del problema.

1. LA MIRADA PUESTA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: UNA ESCUELA SENSIBLE

De manera general, reconocemos como esquema de cualquier situación de aprendizaje la existencia de un sujeto que aprende, un objeto de aprendizaje susceptible de ser aprehendido por el sujeto y un docente. La terminología que empleamos debe ser objeto de una adecuación a la visión que se tiene del proceso de aprendizaje, sobre todo desde el punto de vista del docente ya que el papel del discente es obvio, es el sujeto que aprende. Clarificamos pues el significado de aspectos a considerar en ambos protagonistas:

- □ Docente-experto en el diseño de situaciones de aprendizaje.
- □ Docente-mediador entre el sujeto y el objeto de aprendizaje
- □ Docente-sensible a la demanda ejercida o manifestada por el sujeto.

[1] Sólo el 77,6% de los estudiantes termina la ESO con la obtención del Título de Graduado. El 31% de los alumnos de 15 años repite por primera o segunda vez algún curso de la ESO. Esta realidad provoca una tasa de abandono escolar del 19% encontrándose por encima del objetivo nacional de la Estrategia Europa 2020, fijado en el 15%.

- □ Sujeto-protagonista de su proceso de aprendizaje.
- □ Sujeto-reflexivo sobre cómo se ha producido su aprendizaje: metacognición.

Normalmente nos referimos a esta situación como proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo cual estamos indicando que lo importante es enseñar, función que hoy no podemos sustentar ya que la tarea del docente no es enseñar, sino lograr que el alumno aprenda. Por lo tanto, en un primer momento, hay que hacer referencia a un proceso de aprendizaje-enseñanza que nos indica el protagonismo del discente.

No obstante, debemos dar un paso más y, puesto que la función del docente no es enseñar sino la de mediar entre el sujeto y el objeto de aprendizaje, pasamos a referirnos a esta relación como proceso de aprendizaje-mediación.

Finalmente, proponemos como denominación para designar la situación de aprendizaje, la de aprendizaje-mediación sensible. Esa sensibilidad del docente hacia las demandas que los discentes le hacen para aprender y aprehender desde su propia diversidad permite una educación cercana al alumno que atiende sus distintos ritmos aplicando metodologías acordes con sus estilos de aprendizaje. La escuela sensible es una manera de acercarnos a una educación personalizada.

Si contamos con este perfil docente y partiendo de una propuesta acorde a las necesidades del discente que le posibilite el éxito, este llega a sentirse protagonista de su propio aprendizaje. La culminación de este proceso llega al hacerse consciente del modo en que se ha producido el aprendizaje, alcanzando de este modo la metacognición.

Desde esta perspectiva, la Escuela Sensible que se propone recoge los siguientes principios:

- □ Estar centrada en el alumno como sujeto activo en el proceso de aprendizaje-mediación sensible y en su desarrollo integral como persona.
- □ Entender al docente como experto en el diseño de situaciones de aprendizaje y mediador sensible entre el alumno y el objeto de aprendizaje, que trabaja cooperativamente y en red y con inquietud por la innovación y la investigación.
- □ Apostar por la diversidad como la atención sensible por parte de los docentes a las distintas demandas que realizan los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, en los ámbitos intelectual, ético, moral, afectivo emocional, dentro de la normalidad del grupo-aula.
- □ Vincular contenidos con la realidad, buscar la calidad y la integración de las materias, frente a la cantidad y la separación de estas.
- □ Usar metodologías que promuevan en los alumnos capacidades generales, la metacognición que les permita adquirir aquellas competencias que necesiten a lo largo de la vida y que dote de sentido el esfuerzo por aprender.
- □ Utilizar de forma crítica los recursos didácticos, organizativos y los medios tecnológicos.
- □ Evaluar formativa y participativamente a toda la Comunidad Educativa, contemplando a las personas en todas sus dimensiones.
- □ Configurar en el centro y en el aula un ambiente acogedor que estimule y respete las necesidades de los alumnos, así como fomentar y permitir el desarrollo de la creatividad.
- □ Promover la autonomía personal, la corresponsabilidad, la reflexión, el diálogo y el compromiso social y con el medio, tanto a nivel local como global.

2. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE. PERFIL DOCENTE EN LA ESCUELA SENSIBLE

La puesta en práctica de este modelo educativo demanda contar con un perfil docente donde confluyan rasgos profesionales, dominios técnicos y metodológicos junto con rasgos del saber ser y saber estar. De este modo se descubre como imprescindible la posesión de ciertos rasgos de excelencia docente reclamados socialmente. Entre otros cabe señalar:

- el dominio de múltiples estrategias metodológico-didácticas con la finalidad de que estas estén al servicio de los diversos modos de aprendizaje de los alumnos.
- la atención a la diversidad que permita adecuar los procesos a todos y cada uno de los alumnos y que el derecho a aprender pueda ser efectivo.
- el talante paciente del docente, que acepta los ritmos de aprendizaje individuales atendiendo a cada uno desde su diversidad.
- la capacidad de establecer relaciones cercanas y empáticas con el alumnado mostrando su sensibilidad en el encuentro.

2.1. Dominio de múltiples estrategias

El docente debe ser experto en diseñar situaciones de aprendizaje para los alumnos, tanto como grupo como individualmente. El llegar a ser un experto en el cómo, no garantiza que se transmitan los conocimientos, que es la condición imprescindible para que se produzca los procesos de aprendizaje. Asimismo, consideramos que "las aulas son espacios de conocimiento, porque en ellas se desarrollan procesos reglados de aprendizaje y transferencia de conocimiento" (Echeverría, 2010, p. 71).

También, según apuntan Zabala y Arnau (2014), hay que tener presente que la importancia del conocimiento de las diferentes estrategias y metodologías no es su aplicación con mayor o menor rigurosidad, sino que cumplan la finalidad que pretende con su elección. Lo que se debe pretender es caminar, de forma progresiva, hacia un enfoque globalizador que sea el resultado del proceso seguido y los aprendizajes realizados. La finalidad última es favorecer la formación en competencias para la vida (Barnett, 2001; Perrenoud, 2012).

2.2. Atender a la diversidad

Entendemos atender a la diversidad como la atención, por parte del docente, a las distintas demandas que realizan los alumnos con diferentes perfiles de estilo de aprendizajes, en los ámbitos intelectual, ético, moral afectiva, dentro de la normalidad del grupo-aula (Mula y Ballester, 2013).

Para que el derecho a la educación, entendido como derecho a aprender sea efectivo, hay que plantear una enseñanza que atienda a los alumnos como individuos únicos con características propias, distintas en cada uno y a la diversidad dentro de la normalidad del grupo-aula.

La adecuación del proceso de aprendizaje a la diversidad de los alumnos y a cada alumno en particular, realizando un seguimiento personalizado del proceso para introducir los cambios necesarios en el mismo, persigue la finalidad última de que cada alumno logre la autonomía y la capacidad de tomar decisiones, siendo el protagonista activo en el proceso.

Bain (2005) recoge en su estudio sobre profesores excelentes que todos los alumnos no se aprovechan del mismo conjunto de experiencias en el mismo momento. Esto nos lleva a considerar que se deben acomodar los procesos a los diferentes ritmos de los alumnos e incluso a diseñar experiencias distintas.

Para poder atender a la diversidad desde la normalidad del grupo-aula es fundamental determinar los criterios de agrupamiento de alumnos, lo que se está haciendo en la escuela y pensar si se puede mejorar aunque ello suponga tener que abandonar la rutina. Santos Guerra (2012) señala algunos de los aspectos sobre los que los docentes deben tomar decisiones al respecto: los agrupamientos flexibles, el tamaño de los grupos, el sexo, la edad cronológica, la procedencia social y cultural, el espacio, la elección de los alumnos, la homogeneidad.

El derecho a la diversidad debe permitir a todos y cada uno de los alumnos lograr el máximo desarrollo de sus capacidades.

2.3. Talante paciente

El uniformismo de la edad ha sido y es el criterio superior y único en la escuela para todos, de manera que todos asistían a clase, que ningún alumno podía ser rechazado, de forma que, como apunta Tonucci (2012) todos terminarían la escolarización obligatoria, aunque unos aprendieran y otros no.

Hay que reconocer que mantener que cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje implica aceptar que en un mismo grupo-aula existen diferentes tiempos para lograr las finalidades propuestas. Esto exige de los docentes una capacidad resiliente que se traduce en paciencia y respeto hacia los alumnos, sus estilos y sus tiempos. Apuntamos no obstante la recomendación de Cortina (1997) de aportar al respeto que merece el alumno la característica de activo, hecho que añade templanza al encuentro profesor-alumno como también incide Pennac en su libro *Mal de escuela* (2008). Como imagen opuesta, de manera anecdótica Recalcati (2016) recuerda aquella maestra que recriminaba a sus alumnos con mirada severa y rechazaba cualquier otra respuesta que ellos dieran y que no fuera coincidente con la suya.

2.4. Capacidad de establecer relaciones cercanas y empáticas

Los docentes tienen que ser conscientes de que el interés y la implicación de los alumnos es un factor básico en el proceso de aprendizaje, pero sin olvidar que su papel debe ser de creadores de contextos estimulantes y de situaciones de aprendizaje que despierten su interés y curiosidad.

Lo fundamental del docente es que sea capaz de despertar en los alumnos sus sentimientos de seguridad personal, de prestar atención a sus capacidades, necesidades y demostrarles confianza y cercanía (Vázquez y Escámez, 2010). El interés del alumno por el aprendizaje se basa en que la escuela sea capaz de responder a las preguntas que pueda plantearse sobre sus experiencias vitales y su porvenir. Esto conlleva una revisión de los aspectos curriculares por parte del docente.

Como apunta van Manen (1998) el docente, al entablar una relación personal con el alumno debe cuidar esos encuentros desarrollando la escucha y valorando a la persona, no solo con la palabra, sino también con la mirada y el gesto. La cercanía que debe suponer la relación docente-alumno debe ser compaginada con un cierto distanciamiento que le transmita un estilo apropiado en el terreno afectivo (Ibáñez-Martín, 2013; García Amilburu, 2013).

Otra característica en esa relación es la sinceridad, no supeditando el apreciar al estudiante en función de sus logros o la sumisión a las directrices que se le proponen ya que esta no es la finalidad que se pretende. No son los resultados lo fundamental en la relación, lo importante es querer a la persona. El principio de no reciprocidad presupone una confianza en el otro sin

esperar nada a cambio, lo que supone que, ante el fracaso en la relación, no se puede caer en la indiferencia, pues sería renunciar a nuestro proyecto de educar (Meirieu, 2001).

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Objetivo

El objetivo del estudio es determinar las actitudes ante los rasgos propios de la escuela sensible entre los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad Católica de Valencia y de la Universidad de Valencia.

3.2. Método

Para conseguir el objetivo de investigación, se acude al método no experimental, a través del cual observar la realidad existente, analizando si hay asociación entre las variables edad y sexo. Se parte de un diseño transversal, recogiendo datos en un único momento. Puesto que se pretende conocer la realidad de los estudiantes del *MFPS* en los comienzos de sus estudios, se aboga por un diseño exploratorio (Albert, 2006).

3.2.1. Instrumento de medida

Para realizar este estudio se parte del cuestionario escala AC-EPD (Actitudes de Excelencia Profesional Docente) ya validado, que analiza a través de 40 ítems las actitudes ante 24 rasgos de excelencia docente. Dicho cuestionario está construido desde la Teoría de la Acción Razonada de Fisbein y Ajzen (1980) siguiendo el modelo tipo Likert, con cinco opciones de respuesta, que van desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo".

Entre los rasgos analizados se encuentran las 4 cualidades requeridas al profesor, consideradas esenciales para una "escuela sensible". Es por ello por lo que el instrumento de medida está constituido por los 9 ítems que facilitan la obtención de los datos sobre las actitudes mencionadas anteriormente.

3.2.2. Muestra

La muestra queda constituida por un total de 488 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de dos universidades valencianas: La Universidad Católica de Valencia y la Universidad de Valencia. La representación de alumnos de la UCV es toda la población configurada por 350 participantes (71,7%), procedentes de las 9 especialidades, y de la UV los encuestados son una muestra representativa de 138 estudiantes (28,3%) proveniente de 7 especialidades de las 22 ofrecidas.

En cuanto a la participación en función del sexo, el 49,69% son hombres y el 50,31% mujeres. Respecto a la edad el 80,69% tienen menos de 30 años y el 19,31% tienen 30 o más años.

3.3. Análisis descriptivo de los resultados atendiendo a las variables sexo y edad

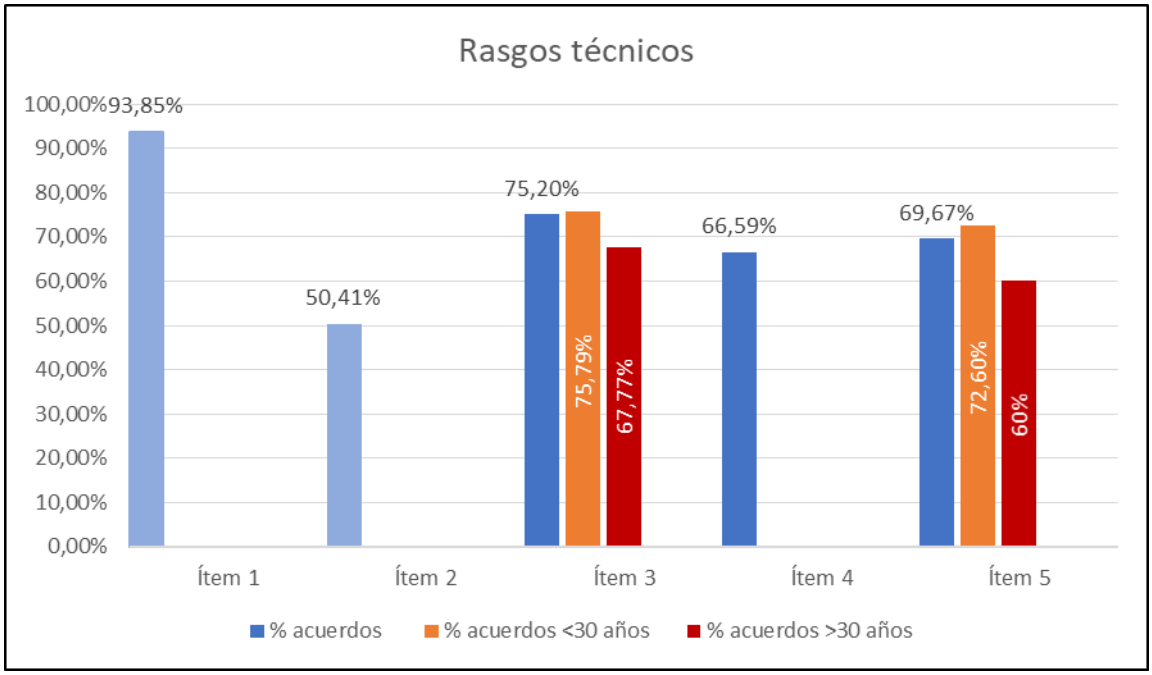
Para interpretar los resultados derivados de los ítems seleccionados del cuestionario escala AC-EPD, se agrupan estos en función de los rasgos que estudian. Se presentan gráficas indicadoras de los porcentajes de "acuerdos" logrados en cada ítem por toda la muestra[2]. Del mismo modo se presentan gráficas comparativas en aquellos casos que se detecta una diferencia significativa en función del sexo o edad de los encuestados, igualmente a través de los porcentajes de "acuerdos".

[2] El dato presentado de "acuerdos" es el resultado de la suma de los porcentajes conseguidos entre "acuerdo" y "muy de acuerdo".

Comenzamos el análisis de los dos rasgos vinculados a las competencias técnicas y metodológicas (Gráfica1). La primera de las características requeridas nos refiere la valoración y dominio por parte del docente de múltiples y variadas estrategias metodológicas, permitiendo de este modo atender a los distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos. Descubrimos que un elevado número de estudiantes (93,85%) creen importante que el profesorado sepa enseñar de formas diferentes (ítem 1). No obstante, la mitad de los encuestados (50,41%) dan gran valor al libro de texto, considerándolo herramienta fundamental del proceso de aprendizaje-enseñanza (ítem 2). Estos datos, un tanto controvertidos, nos hablan de una actitud positiva hacia el dominio de esta competencia técnica, aunque en el trasfondo sigue existiendo un convencimiento férreo en la propuesta metodológica y curricular que ofrecen las editoriales y que a menudo dificultan el objetivo pretendido. Estamos pues ante una creencia que convendría disipar, aunque en un alarde esperanzador descubrimos que en estudios anteriores realizados a tutores de la ESO (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2009) el 76% del profesorado en ejercicio encuestado considera el libro de texto el recurso didáctico por excelencia. Constatamos que las nuevas generaciones de profesores no alcanzan al menos porcentajes tan elevados.

En cuanto a atender a la diversidad del alumnado personalizando los procesos de aprendizaje, se observa que un plausible número de futuros profesores de Secundaria (75,2%) tienen la intención de adaptar las tareas a los distintos estilos y niveles de cada uno de sus alumnos cuando sean profesionales de la enseñanza (ítem 3). Frente a esta respuesta, encontramos una disminución en el porcentaje de aceptación cuando se les plantea la creencia de que el profesorado debe adaptarse sistemáticamente al nivel de cada uno de sus alumnos (ítem 4). No obstante, los resultados obtenidos a favor alcanzan las dos terceras partes de los estudiantes del MOPS (66,59%). En tercer lugar, se les plantea la disyuntiva de si atender a la diversidad puede provocar un descenso en el nivel de conocimientos del grupo-clase y observamos que un número de alumnos nada deleznable (69,67%) defiende que no tiene por qué influir negativamente al conjunto de alumnos dicha atención personalizada (ítem 5).

Gráfica 1. Rasgos técnicos: estrategias metodológicas / atención a la diversidad



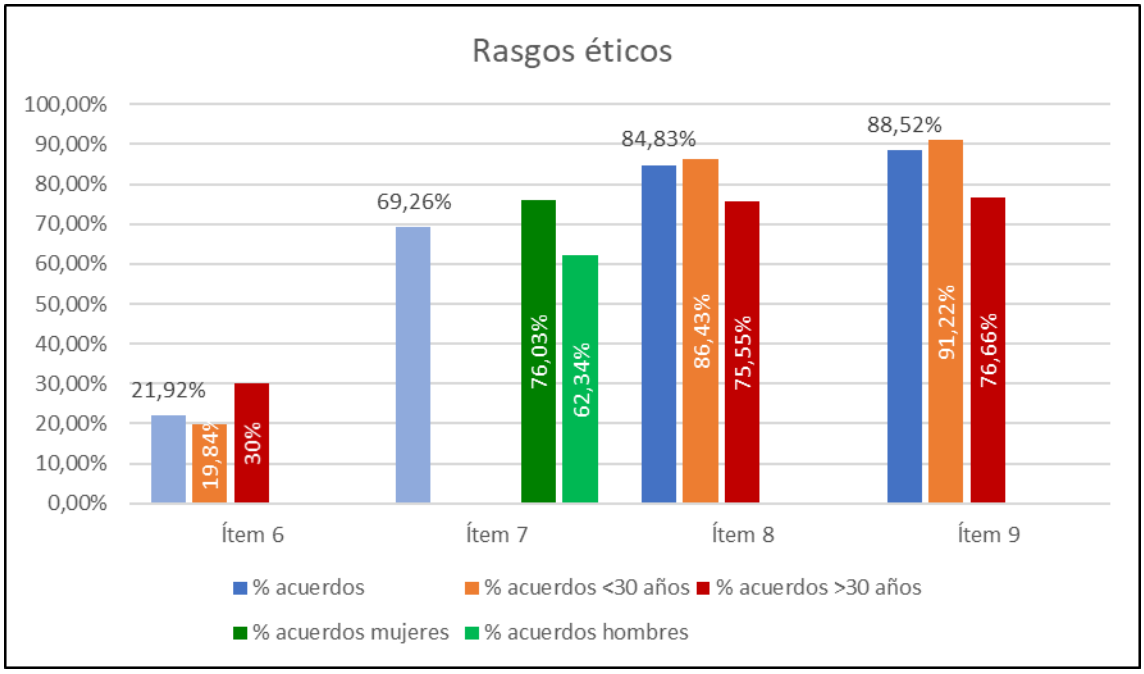
Fuente: Elaboración propia.

Se constata pues un aumento de la sensibilidad hacia la atención personalizada, rasgo a menudo poco desarrollado entre el profesorado de la etapa de Secundaria, en el que, aunque ya está instaurada como tal hace ya cerca de 30 años, todavía sufre de ciertas reminiscencias entre el alumnado que se siente constreñido en el sistema educativo y el profesorado que recuerda a veces con nostalgia la época en el que la Secundaria era coincidente con los estudios no obligatorios del Bachillerato. Quizá este hecho histórico sea el que justifique las diferencias observadas entre los encuestados más jóvenes (< 30 años) y los más mayores (≥30 años). Estos últimos, más cercanos en su realidad estudiantil al carácter propedéutico de la etapa Secundaria antaño, se distancian de los más jóvenes en su valoración de este rasgo[3].

Otros dos rasgos considerados necesarios en el profesorado de la "escuela sensible" están vinculados a las competencias participativas y personales (Gráfica 2). Este es el caso del rasgo que hace referencia a la actitud paciente que debe mantener el profesorado ante los ritmos que cada alumno presenta en sus aprendizajes. Este rasgo obtiene resultados más variados, tanto en conjunto como en función del sexo y edad de los estudiantes encuestados. Descubrimos que un elevado número de ellos se sinceran, manifestando su sospecha de que fácilmente se alterarían en su ejercicio docente, ante un posible alumnado sin interés por el aprendizaje (78,08%) (ítem 6). En concreto los más jóvenes aparecen con actitudes más vulnerables ante este rasgo (80,16% de jóvenes, frente al 70 % de mayores). Sin embargo, son más los que valoran la actitud paciente de los docentes (69,26%) en especial las mujeres (76,03%) frente a los hombres (62,34%) (ítem 7).

[3] En cuanto a la intención de conducta de adaptar las tareas a las capacidades de cada alumno, los encuestados más jóvenes alcanzan el 75,79% de acuerdos, frente al 67,77% que obtienen los de más edad. Respecto a la creencia de que atender a la diversidad puede provocar un deterioro en el nivel de conocimientos de todo el conjunto de alumnos las diferencias son también notables, negando el 72,60% de los más jóvenes la veracidad de dicha afirmación frente al 60% de los más mayores que opinan lo mismo.

Gráfico 2. Rasgos éticos: paciente / cercano



Fuente: Elaboración propia.

Por último, se percibe la importancia de ser comprensivos y empáticos con los alumnos como rasgo inherente a la cercanía requerida en esta teoría pedagógica. Descubrimos que un elevado número de encuestados creen en la bondad educativa que supone ser comprensivos (84,83%), destacando los estudiantes más jóvenes (86,43% jóvenes, 75,55% mayores) (ítem 8). Del mismo modo se obtiene una elevada proporción de encuestados que tienen la intención de ser profesores cercanos a sus alumnos en un futuro (88,52%) (ítem 9), observándose de nuevo la primacía de los más jóvenes frente a los más mayores (91,22% los jóvenes, 76,66% los mayores).

Podemos sintetizar pues, que los futuros profesores encuestados tienen actitudes positivas ante un desarrollo metodológico variado, en función de las necesidades personales de los alumnos, aunque existe cierta reminiscencia, fruto de sus años de discencia, de centrar la enseñanza en el uso de los textos escolares.

Respecto a las cualidades vinculadas al tacto esperado en el trato con los alumnos se aprecia, sobre todo en los más jóvenes, su convicción de ser cercanos con sus alumnos, así como su valoración hacia la actitud paciente, aunque en este caso son los de mayor edad los que se sienten más seguros de poder en un futuro manifestar dicha actitud.

CONCLUSIONES

Cada vez son más los comprometidos con la educación, interesados por analizar cómo lograr que el cambio que estamos viviendo llegue a la educación, que a menudo parece enquistada y sin participar de la evolución existente. Creemos, desde esta propuesta, que el paso, pequeño pero crucial, que desemboca en el cambio deseado se inicia a partir del convencimiento y creación de procesos de aprendizaje desde la nueva figura docente como mediador sensible.

Como consecuencia, y en medio de múltiples rasgos reclamados a la excelencia profesional, concluimos en la importancia de valorar y potenciar algunos de ellos, que son clave para llevar a

cabo el cambio propuesto por la escuela sensible, y que sin lugar a duda serán germen de nuevos rasgos también deseados.

Vistas las actitudes ante estos rasgos de los estudiantes del Máster, convertidos ya en el nuevo profesorado de Secundaria, somos optimistas. Especialmente los más jóvenes muestran un perfil esperanzador con la propuesta de una escuela sensible.

Está surgiendo una nueva figura docente en esta etapa, que aspira a ser comprensivo y cercano con el alumnado, que muestran actitudes afines a aceptar y atender a la diversidad del alumnado, rompiendo estereotipos de rigidez ante los conocimientos a adquirir existentes todavía en la Secundaria, incluso en la etapa obligatoria, donde esta situación se convierte en un sinsentido. Habrá que confiar que la impaciencia confesada ante los futuros alumnos con ritmos lentos de aprendizaje, así como su excesiva fe en el libro de texto se subsanen gracias a la formación inicial y continua. Somos conscientes que partiendo de actitudes en conjunto positivas se pueda lograr el cambio deseado, sin perder el convencimiento de la urgencia en seguir remando contracorriente sin cesar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Consejo Económico y Social de España (2016). *Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. España 2016.* Madrid: Consejo Económico y Social. Recuoperado de www.ces.es/documents/10180/4959569/ Memoria_Socioeconomica_CES2016.pdf

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente.* Barcelona: Laia.

Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria.* Barcelona: Ariel.

García Amilburu, M. (2013). En el aula y fuera de ella: educar con la vida. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas,* 43, 83-96.

Ibáñez-Martín, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas,* 43, 17-32.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía.* Barcelona: Octaedro.

Mula, J. M. y Ballester, L. (2013). Estilística en educación. En A. Argente Sanz et al., *Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación* (pp. 39-84). Valencia: Boreal.

Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Graó

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.* Barcelona: Anagrama.

Santos Guerra, M.A. (2012). "Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado". En B. Jarauta, F. Imbernón (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII.* (83-99) Barcelona: Graó.

Tonucci, F. (2012). “El alumnado en la escuela del mañana”. En B. Jarauta, F. Imbernón (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII.* (63-82) Barcelona: Graó.

UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender*. Resumen ejecutivo, Informe nº 1. Paris: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images /0022/002206/220606s.pdf

van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona: Paidós.

Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). “El profesor docente y la ética del cuidado”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Disponible en: http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-verdera.html

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias.* Barcelona: Graó.

LA MEMORIA DEL HOLOCAUSTO COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

Ballesteros-Moscosio, Miguel-Ángel
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
miguelanba@us.es

Resumen

La misma Europa que vivenció la experiencia crítica de la Shoá: el Holocausto; es la misma en la que cada vez, de manera más frecuente, se hacen presentes actitudes intolerantes, conductas violentas o una crisis evidente del sistema de valores, pese al discurso oficial. Y más lamentable es, si cabe, como este tipo de discurso está calando en nuestros jóvenes y se está trasladando a nuestros centros educativos. Parece como si no hubiéramos aprendido nada de nuestra historia pese a que se reconoció oficialmente la importancia del conocimiento y estudio de la Shoá con la incorporación a los currículums educativos en la Declaración del Foro Internacional sobre el Holocausto, del año 2000. Este trabajo reconoce la importancia de este contenido y su potencial educativo en la formación en valores de nuestros jóvenes ante problemas reales a los que se enfrentan nuestros centros educativos: la educación emocional, la formación en valores, análisis de conflictos escolares, etc. La presente comunicación analiza diferentes experiencias y estrategias didácticas que tienen como base el estudio del Holocausto en Secundaria para la promoción de valores de igualdad y respeto a aquellos que pudiéramos considerar diferentes, así como para la prevención de delitos de odio entre los estudiantes.

Abstract

The same Europe that experienced the critical experience of the Shoah: the Holocaust; it is the same Europe in which intolerant attitudes, violent behaviours or an evident crisis of the value system, despite the official discourse, are increasingly present. It is even more regrettable how this type of discourse is penetrating our young people and is being transferred to our educational centres. It seems as if we have learned nothing from our history despite the fact that the importance of knowledge and study of the Shoah was officially recognized with the incorporation of the educational curricula in the Declaration of the International Forum on the Holocaust, in the year 2000. This work recognises the importance of this content and its educational potential in the formation of our young people's values in the face of real problems faced by our educational centres: emotional education, formation in values, analysis of school conflicts, etc. This communication analyses different experiences and didactic strategies based on the study of the Holocaust in Secondary Education for the promotion of values of equality and respect for those we might consider different, as well as for the prevention of hate crimes among students.

Palabras clave: holocausto, genocidio, derechos humanos, valores, tolerancia.

Keywords: holocaust, genocide, human rights, values, tolerance.

INTRODUCCIÓN

La ciudadanía europea vive hoy momentos de incertidumbre no sólo en lo económico también en lo social, donde en múltiples ocasiones el valor de la persona y el respeto a la vida son

cuestionados. Lo que se ha venido a llamar Sociedad del Conocimiento o la Europa de la Unión, tampoco ha desterrado antiguos fantasmas del pasado. Mientras que el discurso oficial pretende mostrar una Europa más justa y concienciada, cada vez, de manera más frecuente, se hacen presentes actitudes intolerantes, conductas violentas o una crisis evidente del sistema de valores. Y más lamentable es, si cabe, como este tipo de discurso está calando en nuestros jóvenes y se está trasladando a nuestros centros educativos. Cada vez más se habla de la persistencia de un discurso de odio enmascarado en sus distintas manifestaciones: xenofobia, racismo, aporofobia, acoso escolar, etc., que se transfiere a actos reales que es lo que se conoce como Delito de Odio, definido por la Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) como:

> **Amenazas, lesiones, daños o asesinatos motivados por intolerancia** hacia ciertos **grupos sociales** son descritos como delitos de odio o delitos de prejuicio. Delitos de odio pueden ser por lo tanto cualquier **delito que tiene por objetivo una persona en razón de sus características percibidas**. El elemento esencial que distingue un delito de odio de otro tipo de crimen es la motivación basada en el prejuicio.
>
> El otro rasgo característico de los delitos de odio es que el **impacto de la infracción se extiende más allá de la propia víctima**. Afecta al conjunto del grupo con el que la víctima se identifica, y puede causar división social entre el grupo de la víctima y el resto de la sociedad. Por lo tanto, plantea un particular peligro a la sociedad. Por esta razón, los delitos de odio no deben ser considerados como crímenes ordinarios.

Lo que revela el Informe sobre la Evolución de los Delitos de Odio en España, publicado por el Ministerio del Interior del Gobierno de nuestro país es ciertamente alarmante. Los datos que recoge para el año 2017, dibujan un escenario alarmante en lo que se refiere a las cifras del Odio en España:

- 4000 incidentes y agresiones recogidas en el año 2017
- Se constata la presencia de grupos racistas y xenófobos en todas las Comunidades Autónomas
- Se recoge la existencia de más de 1000 websites xenófobos y de intolerancia
- Aparecen registrados decenas de conciertos de música neofascista todos los años
- Registrados más de 10.000 ultras y neonazis en España
- Más de 90 personas muertas desde 1991, víctimas de Crímenes de Odio
- Colectivos víctimas de odio (año 2017):
    - Racismo/Xenofobia (524 casos)
    - Ideología (446)
    - Orientación o identidad sexual (271)
    - Creencias o prácticas religiosas (103)

Irónicamente esta es la misma Europa que vivenció la experiencia crítica del Holocausto, en hebreo *Shoá*, que significa "catástrofe". Parece como si no hubiéramos aprendido nada de nuestra historia. Coincidimos con Bauer (2013) al considerar que estos elementos son indicadores precursores de situaciones pretéritas, ya vivenciadas en el contexto Europeo en el pasado próximo, de manera que como este autor consideramos que el Holocausto puede volver a repetirse, no quizás del mismo modo, pero sí con una crueldad y una permisividad similar.

No debemos olvidar, como nos recuerda Gutman (2003), que el Holocausto surgió en el corazón de la Europa civilizada del siglo XX, y que, como escribe la superviviente Hédi Fried (2019, p. 144), *"lo que sucedió una vez puede volver a ocurrir, no de la misma manera, pero con resultados similares"*. Sin embargo, parece como si nuestra historia reciente no nos hubiera enseñado nada, o que nuestra memoria sea escasa, a la luz de la respuesta dada por nuestras sociedades modernas ante los últimos desafíos que se le presentan, tales como los movimientos migratorios o la diversidad cultural, pero también ante desafíos sociales más locales como es la cuestión de la memoria histórica en nuestro país. Los jóvenes han de desarrollar una conciencia crítica, desde el saber. Sin embargo, tampoco este saber es una garantía a priori.

1. LA SHOÁ COMO CONTENIDO DE ENSEÑANZA

Muchos pueden pensar que el estudio del Holocausto está fuera de lugar dentro de las escuelas e institutos, por lo escabroso y tendente a la morbosidad de lo macabro, a no ser que nos ciñamos a cuestiones meramente históricas. Sin embargo, nuestra tesis dista mucho de esta consideración, por cuanto que es una fuente inagotable de dilemas, de conflictos morales y preguntas, un escenario práctico de valores y antivalores, fuente de emociones, etc., que la hacen un recurso de gran potencial educativo de la conciencia crítica, atendiendo así a múltiples áreas a tener en cuenta en el desarrollo educativo y moral de la ciudadanía más joven.

También hay quien la considera una temática desfasada o poco actual. Sin embargo, no es extraño que películas sobre esta cuestión arrastren a miles de espectadores, que exista una profusión editorial de libros referidos al Holocausto, en forma de memorias o documentos históricos o narrativos, o el éxito de público más que evidente de los memoriales del Holocausto o de eventos expositivos, como por ejemplo es el caso de la exposición itinerante sobre Auschwitz, de este año 2019 en Madrid, *"No hace mucho. No fue lejos"*, en la que con una profusión de datos y materiales de gran valor mostraba que la cuestión del Holocausto no sucedió ni a grandes distancias temporales ni de distancia, lo que pone de manifiesto que estuvo mucho más cerca de lo que pensamos, o incluso querríamos.

La Shoá fue un hecho histórico que cambió las bases de la civilización y que suscita una instintiva repugnancia moral (Bauman, 2017), que ha transformado conceptos como los de "Humanidad", "Genocidio" y "Persona" (Mate, 2003), motivo por el cual se reconoce la importancia de su conocimiento y estudio, así como su incorporación a los currículums educativos en la Declaración del Foro Internacional sobre el Holocausto, del año 2000. Sin embargo, en nuestro país su conocimiento es ciertamente escaso, empañado por su vinculación con la etapa histórica del franquismo, aspecto aún no resuelto, increíblemente tras 41 años de etapa democrática, estando hoy más viva que nunca la cuestión de la memoria histórica y la recuperación de las historias de los desparecidos en la Guerra Civil española y la posterior represión durante la dictadura militar. Cuarenta y cuatro años después de la muerte del dictador aún quedan heridas no cerradas, que alientan los extremismos y populismos, contribuyendo aún más al discurso de odio intolerante.

Lo curioso es que este escenario no se circunscribe solamente a nuestro territorio nacional. Las heridas que aparentemente estaban cerradas, nuevamente parecen abrirse. Con la crisis económica ha venido aparejada y evidenciada una crisis social. Han surgido multitud de partidos extremistas y populistas diseminados por toda Europa que hacen de "marcar la diferencia" y de la intolerancia su leitmotiv. Mientras, el discurso oficial, pretende mostrar una Europa más justa y concienciada con las necesidades y los problemas de la ciudadanía global, lo cual no deja de ser irónico.

Es necesario recalcar que la *Shoá* no fue el resultado de las funestas consecuencias de una guerra sobre la población civil, sino que consistió en un exterminio sistemático, rayando en lo industrial, mediante un plan fríamente calculado, llevado a cabo con la ayuda de la ciencia y la judicatura, en coalición con el silencio y la colaboración de la ciudadanía civil, a veces callada mientras que otras veces participando muy activamente, un proceso que perseguía aniquilar al pueblo judío (entre otros colectivos no considerados válidos), que movió para ello todos los recursos del Estado y a multitud de agentes, de manera rápida, barata y eficaz, en pro de la búsqueda de una sociedad ideal y perfecta, concebida desde el prisma de unos pocos. Fue una expresión en la práctica de siglos de recelos, prejuicios, estereotipos y cultura de odio que provocó la esclavitud y muerte de millones de personas, seis millones de los cuales fueron judíos, pero a los que hay que sumar más de medio millón de gitanos, además de otros colectivos tales como homosexuales, discapacitados, testigos de Jehová o religiosos, disidentes políticos, etc.

Siguiendo al profesor Bauer (2013), del Grupo de Trabajo para la Colaboración Internacional en la Enseñanza sobre el Holocausto en *Yad Vashem*, la *Shoá* supuso un hecho sin precedentes y aterrador. Era la primera vez en la historia de la humanidad que, en un país civilizado, de un continente civilizado "se puso en marcha una decisión cuyo objetivo era localizar, registrar, marcar, aislar de su entorno, desposeer, humillar, concentrar, transportar y asesinar a cada uno de los miembros de un grupo étnico". Algo que no hubiera sido posible sin el concurso de otros países colaboradores considerados igualmente civilizados o de parte de una ciudadanía, si no militante, permisiva.

Pese a que, como señala Mate (2011), mientras en Alemania, Francia o Italia, existe una auténtica cultura del Holocausto, en nuestro país esta es aún incipiente, a lo que se suma que no tenemos muchas veces una formación adecuada al respecto.

En este sentido, tras la firma del Gobierno de España de la Declaración del Foro Internacional de Estocolmo, celebrado en enero del año 2000, cincuenta y cinco años después de la liberación por parte del ejército ruso del campo de concentración de Auschwitz, el 27 de enero de 1945, nuestro país se compromete a introducir contenidos sobre el estudio de la Holocausto –*Shoá*– en nuestro currículo educativo. A partir de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), concretamente en su disposición adicional cuadragésima primera, en la que se establece que:

> En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y *el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.*

Es necesario, en consecuencia, incluir contenidos curriculares sobre esta temática, pero el tratamiento del mismo no creemos que sea el más acertado, sino que se queda en la superficie de la cuestión. Una visión puramente histórica de un evento que supuso una transformación para la Humanidad en la concepción del valor de la vida de las personas, del Derecho Internacional, del reconocimiento del delito de genocidio[1], que hasta entonces no estaba tipificado como tal,

[1] El genocidio suele ser llevado a cabo por un gobierno a cargo del poder del Estado. Está considerado como un delito internacional que puede ser juzgado por los organismos competentes en la materia. Cualquier acto

etc., no responde a la profundidad ética y moral a la que el Holocausto nos somete, nos interroga y nos confronta. No se puede tratar como se trata, por ejemplo, la II Guerra Mundial, por sus implicaciones éticas y morales. Hay que ir mucho más allá.

La *Shoá* se ha constituido como el mayor genocidio de la historia de la humanidad, la más horrenda conculcación de los Derechos Humanos, un atentado evidente y premeditado a los valores sobre los que se asientan las democracias modernas, perpetrado por las naciones presuntamente más civilizadas y avanzadas del momento. Como se señala en la Declaración del Foro Internacional de Estocolmo:

> el Holocausto sacudió los cimientos mismos en que se basa la civilización. El carácter sin precedentes del Holocausto tendrá siempre un significado universal «...” La magnitud del Holocausto, planificado y ejecutado por los nazis, debe quedar por siempre grabada en nuestra memoria colectiva.

Este planteamiento constituye una justificación suficiente para su inclusión entre los contenidos educativos que se ofertan a nuestros estudiantes, adaptándolos a cada grupo de edad y etapa educativa, con el fin de no olvidar lo sucedido, poniendo los medios y recursos educativos necesarios a nuestro alcance para que no vuelva a ocurrir. Sin embargo, a un tiempo que se le reconoce su necesidad y relevancia, es el docente, sin otra prescripción legal, el que ha de implementar este contenido, muchas veces más armado de buena voluntad que de conocimiento al respecto, ya sea sobre el contenido o sobre cómo desarrollarlo didácticamente. Es su compromiso con los valores que sustentan la democracia y los Derechos Humanos lo que hace del docente la figura clave de la implementación del estudio de la Shoá en las aulas.

En este momento nos parece oportuno resaltar la labor de la Escuela Internacional para el Estudio del Holocausto de Yad Vashem, institución constituida oficialmente para preservar la memoria de las víctimas del Holocausto del pueblo judío por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, y que oferta formación al respecto dirigida a docentes de todo el mundo, persiguiendo los siguientes objetivos educativos:

1. Promover la educación, el recuerdo y la investigación sobre el Holocausto.
2. Concientizar y sensibilizar acerca de los temas relacionados con el Holocausto.
3. Activar la curiosidad intelectual para inspirar un pensamiento crítico y un crecimiento personal.
4. Generar conductas y valores: humanísticos, democráticos, éticos y morales.
5. Generar un espacio para la memoria de los que sufrieron, para las víctimas y para aquellos que ayudaron a la salvación.
6. Educar para que el Holocausto no se repita nunca más.

Es en esta visión de aquellos que padecieron la ignominia de la Solución final y desde el testimonio de quienes la vivieron, desde donde se aporta un valor moral y ético añadido a unos

---

mencionado a continuación, perpetrados con la intención de **destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso**, como tal:

a) Matanza de miembros del grupo;
b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.

contenidos que pueden parecernos distantes en el tiempo y el espacio, pero que realmente constituyen las junturas éticas y morales del ser humano.

2. LA SHOÁ COMO PRÁCTICA EDUCATIVA

El respeto al otro se ubica en la base de toda sociedad democrática y su promoción ha de ser una prioridad, tanto más en una Europa que se encuentra en proceso de construcción. La UNESCO, en su Declaración de Principios sobre la Tolerancia de 1995, señala que *"la educación es el medio más eficaz de prevenir la intolerancia. La primera etapa de la educación para la tolerancia consiste en enseñar a las personas los derechos y libertades que comparten, para que puedan ser respetados y en fomentar además la voluntad de proteger los de los demás"*. Si esto lo unimos a la apuesta por la incorporación de la enseñanza sobre el Holocausto y su conocimiento como una estrategia educativa en la promoción de una ciudadanía responsable y crítica, para la consecución de una sociedad más igualitaria y democrática.

Para llevar al aula la cuestión del Holocausto de manera significativa, cómo hemos podido observar hasta el momento, el primer paso será contextualizar históricamente y definir al evento en sí mismo: la *Shoá*. Coincidimos con la metodología de Yad Vashem que analiza el Holocausto a partir de tres momentos: el antes, el durante y el después. Una herramienta muy útil podría ser la creación de una línea del tiempo a partir de la cual explicar lo sucedido. De este modo ayudamos a los estudiantes a concebir el proceso en su conjunto alejándolo de visiones más o menos escabrosas de la Shoá. Es necesario poner en antecedente a la audiencia de lo que las comunidades judías supusieron en la historia de Europa antes del ascenso del nazismo en Alemania.

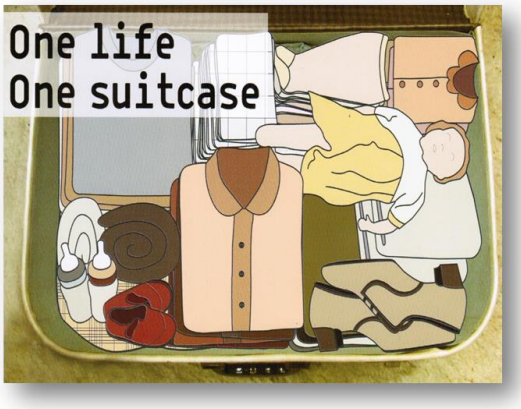
Cuando el alumnado ya está situado históricamente, y ha conocido qué es lo que fue el Holocausto, se puede dar paso a la profundización sobre la cuestión teniendo en cuenta diferentes aspectos tales como mostrar historias personales, con objeto de conseguir la empatía de los estudiantes fundamentalmente a partir de testimonios de supervivientes de la Shoá, bien sea orales (audiovisuales o presenciales) o escritos; aportar abundantes pruebas sobre lo ocurrido, desterrando así posturas negacionistas de lo ocurrido; aportar una aproximación multidisciplinar al problema; analizar los otros genocidios aparejados al Holocausto, etc.

Son de inestimable valor los distintos materiales de Yad Vashem en relación a esta temática, como, por ejemplo y entre otros, la serie de carteles "Ser testigo" (Figura 1) o una serie de postales (Figura 2). Materiales que nos ayudan a plantear dilemas encaminados a establecer conflictos cognitivos en entre los estudiantes.

Figura 1. ¿Quién es la víctima?

Fuente: Serie de carteles: Ser testigo. Yad Vashem.

Figura 2. Serie de postales para plantear dilemas e iniciar la reflexión



Fuente: Yad Vashem.

Otra estrategia educativa sería la de establecer paralelismos entre situaciones próximas a los estudiantes como puede ser las situaciones de acoso y bullying escolar, o con situaciones de actualidad como el tratamiento de la inmigración o los genocidios. Lógicamente dejando claras las diferencias entre las distintas situaciones. Por ejemplo, en el primero de los casos, el bullying, una estrategia de análisis puede comenzar con la diferenciación de los distintos roles estableciendo paralelismos: víctima (judío, disidente, gitano, discapacitado, testigo de jehová, etc.), agresor (nazi, sistema opresor, colaborador) y espectador (pueblo alemán). En el segundo, pueden usarse fotografías que comparen situaciones actuales con las obtenidas en la época de la opresión nazi.

Otro aspecto interesante a analizar con los estudiantes, desde el punto moral y ético y que conecta muy bien con su realidad, sería la cuestión del Yolocausto, proyecto gráfico del artista y cómico israelí Shahak Shapira que ridiculiza la falta de respeto de los turistas en los lugares de memoria tomándose selfies no acordes con el espacio de recuerdo en el que se realizan. En cualquier caso se trata de proponer la reflexión y el pensamiento crítico entre los estudiantes, dando respuesta a las consideraciones que plantea Bernal (2003), quien considera necesario en la construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral el desarrollo de competencias tales como poseer un sentido crítico, tener un criterio propio, presentar

sensibilidad emocional, manifestar prosocialidad, y mostrar cierto sentido creativo en el ámbito de los valores, y todas ellas son abordables desde el estudio del Holocausto.

En este sentido, el estudio y conocimiento de la Shoah ofrece una oportunidad excepcional para el análisis en nuestras aulas, desde una perspectiva crítica, de las causas que originaron el desastre del Holocausto, extrapolando a nuestros días las situaciones y vivencias de todos los agentes participantes en la Shoah. Todo ello puede emplearse como estrategia de lucha contra la intolerancia, sea cual sea su forma de expresión, pero también para la formación ética de los distintos participantes en la comunidad educativa y para la promoción de los Derechos Humanos (Vilar y Riberas, 2017, p. 175).

CONCLUSIONES

Más allá de un estudio histórico simplista, la memoria puede jugar un papel fundamental en la construcción de los conocimientos y valores de nuestros jóvenes. La memoria nos permite actualizar y extrapolar situaciones pasadas a nuestro día a día en las aulas. Así, la construcción de la memoria colectiva, como unión de memorias individuales, puede aportarnos una visión ética, crítica y reflexiva, que dirija nuestras acciones como ciudadanos, pero también convertirnos a nosotros mismos en testigos de lo que no ha de repetirse con el objeto de *"*dar fe de los hechos que el devenir del tiempo engulle con la voracidad propia de nuestras sociedades que rechazan lo pasado para entregarse al altar de lo más-nuevo-todavía*" (*Galcerá, 2001, p. 23).

En consecuencia, es necesario incluir también la dimensión emocional en su estudio, ya que la historia ha de llegar al corazón (Fried, 2019), de ahí el valor de los testimonios orales o escritos. Ya nos advierte Elie Wiesel, superviviente del Holocausto y Premio Nobel de la Paz, que "sin memoria, el ser humano entra en una soledad de silencio e indiferencia; quien no recuerda pierde su humanidad".

Como hemos podido observar en este trabajo el estudio de las cuestiones relativas al hecho del Holocausto es pertinente en el análisis crítico de los problemas sociales a los que se enfrenta nuestra sociedad, tales como el ascenso de los populismos, las distintas formas de intolerancia, etc., ayudando a construir una conciencia crítica entre los más jóvenes. Como escribe Primo Levi (2018) "no podemos comprender la locura, pero podemos y debemos comprender donde nace y estar en guardia, por ello meditar sobre lo que pasó es deber de todo". Es desde la ética y la conciencia cívica, desde donde se propone una profundización en el desarrollo de la competencia intercultural entre los distintos agentes educativos, propiciando una Pedagogía de la Acogida (Ballesteros-Moscosio, 2013), que facilite la construcción de una sociedad civil diversa, tolerante y en igualdad en contraposición a los discursos de odio y de intolerancia. Y es que como señalan Naval, Arbúes y Sádaba (2016) son necesidades propias de lo que constituye ser un buen ciudadano.

En definitiva, en el estudio del Holocausto conviven memorias individuales y colectivas con un amplio potencial educativo para la ciudadanía actual que nos pueden permitir adoptar actitudes responsables y cívicas encaminadas a la no repetición de situaciones que lo desencadenaron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2018). *Handbook on European non-discrimination law*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Arat, Y., Gutman, I. y Margaliot, A. (2008). *El Holocausto en documentos*. Jerusalén. Yad Vashem.

Ballesteros-Moscosio, M. A. (2013). Enseñar y aprender a convivir desde el conocimiento: formación de los futuros docentes de Secundaria sobre la cuestión intercultural a través del uso de TIC. En V. Llorent y A. El Fathi (Eds.) *Actas del Congreso Internacional Hispano-Marroquí: Imagen mediática de Marruecos en España*. Sevilla: Arial.

Bauer, Y. (2013). *Reflexiones sobre el Holocausto*. Jerusalén. E.D.Z. Nativ Ediciones.

Bauman, Z. (2017). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur.

Bernal, A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación*, 15, 129-160.

Cordero, J. E. (2010). *Guía didáctica del Holocausto*. Madrid. Hebraica ediciones.

Forges, J. F. (2013). *Educar contra Auschwitz. Historia y memoria*. Barcelona: Anthropos.

Fried, H. (2019). *Preguntas que me han hecho sobre el Holocausto*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Galcerá, D. (2011). *Holocausto y Filosofía. Educar contra la barbarie*. Mallorca: Objeto perdido.

Gutman, I. (2003). *Holocausto y Memoria*. Jerusalén. Yad Vashem.

International Holocaust Remenbrance Allianz (2000). *Declaración de Estocolmo*. Recuperado de https://www.holocaustremembrance.com/stockholm-declaration

International Holocaust Remenbrance Allianz (2017). *Research in Teaching and Learning about the Holocaust*. Berlín: IHRA.

Levi, P. (2018). *La tregua*. Barcelona: Austral.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE" núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Mate, R. (2003). *Por los campos de exterminio*. Barcelona: Antrophos.

Mate, R. (2011). Prólogo. En D. Galcerá, *Holocausto y Filosofía. Educar contra la barbarie*. Mallorca: Objeto perdido.

Ministerio del Interior (2017). *Informe sobre la Evolución de los Delitos de Odio en España.* Madrid. Ministerio del Interior del Gobierno de España.

Naval, C., Arbúes, E. y Sádaba, R. (2016). *Educar el carácter cívico*. Navarra. Parlamento de Navarra/Universidad de Navarra.

Pérez, J. L. (2017). *Los genocidios del siglo XX*. Barcelona: UOC.

Rees, L. (2017). *El Holocausto. Las voces de las víctimas y de los verdugos*. Barcelona. Crítica.

Vilar, J. y Riberas, G. (2017). La formación ética de los profesionales sociales en la promoción de los Derechos Humanos. En J. A. Caride, E .S. Vila y V. M. Martín (Coords.), *Del derecho a la educación a la educación como derecho. Reflexiones y propuestas* (pp. 73-94). Granada: GEU.

Yad Vashem. The World Holocaust Rememberance Center; https://www.yadvashem.org-Asociación Yad Vashem de México. Recuperado de http://www.yadvashem.mx/por-que-es-tan-importante-para-nosotros-el-holocausto-es-un-acontecimiento-unico-en-la-historia.76.html

TRES PILARES DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER HOY

Beltramo, Carlos
Universidad de Navarra, Facultad de Educación y Psicología (ICS)
cbeltramo@unav.es

Resumen
En el campo de la educación del carácter se pueden distinguir diferentes modelos. A grandes rasgos hay tres enfoques muy definidos: el que se centra en el carácter moral, el que busca desarrollar el performance character y el que apuesta por la alfabetización afectiva o educación emocional. Por tiempo muchas de estas iniciativas se habían comportado como compartimentos estancos, con el peligro de la dispersión o la visión reductiva del desarrollo humano del alumno. En la actualidad se ve un cambio de actitud, una tendencia a la convergencia. No es una fusión en una sola escuela sino la incorporación de los aportes de las demás corrientes en la propia propuesta. Entonces se puede decir que estos tres enfoques se están convirtiendo en auténticos pilares en la construcción de cualquier programa de educación del carácter. Esta es, además, una buena forma de acabar con los compartimentos estancos entre corrientes y de llegar a todas las dimensiones personales del alumno.

Abstract
In the field of Character Education, you can detect different models. From a general view, there are three very distinct approaches: the one that centers on moral character, the one that looks to develop the performance character, and the one that considers the emotional literacy. For a period of time, many of these initiatives had remained as dormant compartments, taking the risk of becoming too scattered or having a reductive vision about the human development of the student. Nowadays you can see a change of attitude, a tendency towards a convergence. It is not about a fusion into one single school but the gathering of contributions from all currents in one's own. Therefore, you could say that these three approaches are becoming true pillars in the designing of any program focused on the character education. This is also a good way of doing away with the dormant compartments between currents and of reaching all personal dimensions of the student.

Palabras clave: educación del carácter; educación emocional; alfabetización afectiva; carácter de desempeño.

Keywords: character education; emotional education; emotional literacy; performance character.

INTRODUCCIÓN
A inicios de la década de los años 90 se registró en los Estados Unidos lo que algunos autores han llamado un resurgimiento de la educación del carácter (Beltramo, 2013; Schwartz, 2008; Wilson y Devine, 2000). Es un proceso que dura hasta nuestros días, que se ha universalizado y que ha venido acompañado de una suerte de evolución de su paradigma.

Esta educación se ha popularizado de tal manera que hoy en día se puede entender como un movimiento específico con un estilo definido (narrow) pero también de manera amplia

(expansive) como una forma de abordar la educación no necesariamente restringida a un grupo específico de programas o de autores (Lapsley y Power, 2005; Lapsley y Yaeger, 2013). El uso del término en sentido amplio se ha extendido a muchos programas, sin dejar de ser usado específicamente por un grupo de autores que se suele considerar propiamente el movimiento de la educación del carácter (Bernal, González Torres y Naval, 2015). Se verifica así que el concepto tiene una gran capacidad de captar aportes diferentes, logrando que distintas escuelas y corrientes lo incluyan ahora mismo entre sus definiciones básicas.

Lo que se observa es una confluencia en contenidos y metodología. Para los programas que no eran originalmente de educación del carácter, la inclusión del constructo implica muchas veces una mejora en la determinación de sus objetivos educativos y prácticos. Para el movimiento de la educación del carácter esta popularización permite –y en algunos casos exige– una ampliación de las fronteras de sus propuestas. Se podría decir que el término está sirviendo de puente conceptual que acerca posiciones y enriquece a la educación en general.

Para establecer su alcance se puede decir que el carácter es "el conjunto de disposiciones del ser humano que se manifiestan en su actuar ético y psicológico y que reflejan su individualidad e identidad. Estas disposiciones son estables en cuanto marcan a la persona en todos sus dinamismos, pero no son innatas ni inamovibles y, por lo tanto, están sujetas a procesos de educación y mejora" (Beltramo, 2018, p. 56).

Desde luego cabrían mencionar aquellas consideraciones clásicas de la psicología que dividen por un lado el temperamento y por otro el carácter –lo primero, heredado, y lo segundo, educable–, y que juntos formarían la personalidad (Vial, 2016). Pero es bueno ponerlo en condicional porque no todas las corrientes que utilizan estos constructos se están refiriendo a lo mismo (Havard, 2019; Le Senne, 1953) siendo un terreno que, si no se define bien de entrada, puede resultar confuso.

Dejando a un lado esta polémica de ámbito psicológico y tomando como válida para el campo de las Ciencias de la Educación la definición antes establecida, es evidente que cada vez más programas incluyen la educación del carácter en cuanto dimensión educable de la persona.

1. CONTEXTO ACTUAL

Es bueno recordar que el concepto de educación del carácter no es una novedad: ya los griegos antiguos hablaban de formar el carácter de una persona y, más cercanos en el tiempo, los norteamericanos tuvieron un movimiento de educación del carácter a inicios del siglo XX, fuertemente centrado en el desarrollo de virtudes cívicas y la observancia de principios que, en su casi totalidad, eran exclusivamente morales (McClellan, 1999).

No siempre durante el siglo XX la educación humana, moral y cívica se abordó de la misma manera. Por razones históricas que sería largo detallar, a finales de los años 30 del siglo XX la reflexión sobre esta educación viró desde el concepto de carácter –relacionado con el de virtudes en cuanto estructuras fijas de comportamiento de los sujetos–, hacia uno con un origen más psicológico y con menos implicancias morales: la personalidad (Cunningham, 2005).

El debate estaba enmarcado en uno más amplio que tenía que ver con el estatus epistemológico de la educación como ciencia. Como quiera que sea, hubo un momento en que no parecía conveniente hablar de "educar el carácter" porque remitía a las prácticas pedagógicas que habían sido puestas en entredicho por el Character Education Inquiry (CEI), estudio conducido

por Harsthorne y May y supervisado por Edward Thorndike. Fue un momento clave en el que, además, estaba emergiendo con fuerza el conductismo y, posteriormente, vieron la luz una serie de diferentes propuestas para llenar el espacio de la educación moral en las escuelas (Leming, 2008).

Durante los siguientes años esta parte del currículo académico tuvo varias etiquetas y modelos: educación en valores, clarificación de valores, desarrollo psicológico, desarrollo cognitivo moral, moral de situación, desarrollo de la autoestima, entre otros. Se puede decir que hubo, en general, un predominio de propuestas provenientes de la psicología, por encima de las de orden filosófico o moral. En buena parte este cambio se debió a la influencia de Gordon Allport, considerado el padre de la Psicología de la Personalidad, quien sostiene que el término carácter implica un criterio moral y un juicio de valor, algo que va en contra de la objetividad que debe tener tanto la psicología como la educación (Allport, 1973, 1974; Peterson, 2006).

Se puede decir que a partir de los años 30 crecieron las posturas a favor de la psicología en detrimento de las que preconizaban la filosofía como madre de la educación. Y, sobre todo, fueron dejadas de lado aquellas propuestas que tuvieran una connotación moral definida ya que se pensaba que era muy importante no "adoctrinar" en las escuelas, llegando a caer en lo que Ryan y Bohlin (1999) llaman "el miedo irracional al adoctrinamiento" (p. 16).

Pero a inicios de los años 90 algo cambió. En 1992 se llevó a cabo en Aspen, Colorado, una reunión de un grupo de 30 líderes educativos de todo Estados Unidos para estudiar el tema de la educación moral de los jóvenes. De esta reunión surgieron la "Aspen Declaration on Character Education", la Character Education Partnership (hoy conocida como Character.org) y la Character Counts! Coalition, verdaderas locomotoras intelectuales y pedagógicas del "resurgimiento" (Bohlin, Farmer y Ryan, 2001). Eventos traumáticos como el ataque a la escuela secundaria de Columbine, en 1999, por parte de dos adolescentes fuertemente armados, no hicieron más que acelerar un proceso que buscaba re instalar elementos abiertamente morales en la educación (Sommers, 2002). La "neutralidad axiológica" podía evitar de alguna manera el adoctrinamiento, pero no estaba siendo la solución que muchos esperaban para la formación de buenos ciudadanos, y si además el efecto era el aumento de la violencia, el pueblo estadounidense no la quería.

En ese contexto el resurgimiento de la educación del carácter fue también una renovación. La idea pedagógica ya no era lo misma que a inicios de siglo: los 60 años transcurridos entre ambas etapas marcaron una gran cantidad de diferencias, sobre todo la incorporación de muchos elementos de corte psicológico, antes apenas mencionados (Vargas y González Torres, 2009).

2. TRES GRANDES LÍNEAS TEÓRICAS

Si se analizan los enfoques teóricos sobre los que se basan diferentes programas se puede llegar a entender mejor la dirección que está tomando la mejora de la renovada educación del carácter.

Estos enfoques se podrían agrupar en tres grandes líneas: los que se centran en el carácter moral (moral character), los que prefieren concentrarse en lo que Lickona y Davidson (2005) llaman el "performance character" y aquellos que han optado por desarrollar la alfabetización afectiva (emotional literacy) o educación emocional.

2.1. Moral Character (carácter moral)

Por un lado, están aquellos que hacen girar las bases del desarrollo del buen carácter en el seguimiento de los valores éticos, de la determinación de lo que está bien o está mal hacer (Arthur, 2010; Ferrari, Bang, Ardelt y Feng, 2019; Kristjánsson, 2015; Lapsley, 2016; Lapsley y Narvaez, 2006; Lickona, 1976, 1991; Ryan y Lickona, 1992; Vargas y González Torres, 2009). No todos parten de las mismas fuentes. Algunos se centran en el desarrollo de las virtudes rescatando así la herencia aristotélica (Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse y Wright, 2017; Cokelet y Fowers, 2019; Salls, 2007). Otros le dan mayor espacio al dinamismo cognitivo para desarrollar habilidades intelectuales con proyección moral que permitan una conducta más acorde con lo que es conveniente para la persona humana (Blatt y Kohlberg, 1975; Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau, 2000).

Desde luego hay más propuestas, pero se puede decir que en este momento estas dos pueden ser reconocidas en muchos programas y propuestas teóricas. En cualquier caso, son corrientes que parten de centrarse en elementos claramente morales, relacionados con la determinación de lo bueno y lo malo para la persona. Principalmente para estas escuelas lo importante es formar la conciencia, la capacidad de juicio moral, los hábitos operativos, la maestría, entre otros, que conduzcan a que el alumno pueda alcanzar decisiones marcadas por la ética.

2.2. Performance character

Por otro lado, están los que parten de tradiciones psicológicas y que centran la formación humana en las habilidades y fortalezas del carácter, evitando, en general, darles un enunciado moral explícito, al menos en la estructuración central de su mensaje y formato (Catalano, Toumbourou y Hawkins, 2014; Lerner, Roeser y Phelps, 2008; Oliva et al., 2010). Lickona y Davidson llaman a este tipo de habilidades "performance character", término difícil de traducir pero que podría ser algo así como "aspectos del carácter relacionados con el desempeño personal". Estos programas parten normalmente del concepto griego de areté como búsqueda de la excelencia, algo que evidentemente no está reñido con el componente moral, pero que Lickona y Davidson distinguen muy bien. De hecho estos autores definen el performance character como "las cualidades necesarias para desarrollar el potencial propio para la excelencia" (Lickona y Davidson, 2005, p. 2). Conceptos como *flourishing* (florecimiento personal), *positive development* (desarrollo positivo), *character strenghts* (o fortalezas del carácter) marcan toda una línea hoy en auge con una clara raíz psicológica.

En este gran grupo se pueden incluir corrientes que caben perfectamente en la definición de *performance character*, aunque en sentido estricto no utilizan ese léxico. Entre otras destacan el Desarrollo Positivo Adolescente (*Positive Youth Development*), relacionado con los trabajos en Psicología Positiva de Martin Seligman y Christopher Peterson, a través su "The Values in Action (VIA) Classification of Strengths" (Balaguer Estaña, 2016).

Mención aparte merece la corriente del Social-Emotional Learning (SEL, Educación socio emocional) que en buena cuenta puede ubicarse tanto en este apartado como en el siguiente (Elias, Parker, Kash, Weissberg y O'Brien, 2008).

2.3. Alfabetización afectiva (emotional literacy) o educación emocional

Y finalmente se encuentran programas que, utilizando lo que Claude Steiner (1997) llama la "emotional literacy" –alfabetización afectiva, traducido muchas veces al castellano como educación emocional–, proponen esquemas de formación humana que se apoyan en la vida emocional (Bisquerra Alzina, 2016; Borba, 2016; Elias, Kranzler, Parker, Kash y Weissberg,

2014; Narvaez, 2010; Orón Semper, 2016, 2017). Según esta corriente, la tarea formativa más urgente de cualquier programa educativo es que los alumnos recuperen o construyan por primera vez una conexión sana y saludable con su propio mundo emocional. Parten de la constatación de que niños y adolescentes sufren "analfabetismo afectivo" y que esta es una de las trabas más importantes para su desarrollo y crecimiento personal.

Algunos programas buscan desarrollar en el educando lo que se ha dado en llamar la "inteligencia emocional", de cuyo estudio fueron pioneros Goleman, Salovey, Payne, Mayer y otros (Goleman, 1997). Existen algunas diferencias entre inteligencia emocional y alfabetización afectiva: mientras la primera está centrada en la capacidad del individuo de captar la información socio-emocional de sí mismo y de su entorno, la segunda busca más bien desarrollar en el alumno habilidades lingüísticas respecto de las emociones a fin de que pueda establecer estrategias para reflejar esa información afectiva en sus conductas (Coşkun y Öksüz, 2019). Sin embargo las coincidencias son muchas, hasta tal punto que en el mundo anglosajón suelen utilizarse muchas veces como conceptos intercambiables, siendo que el primero es preferido en los Estados Unidos y el segundo en Inglaterra (Matthews, 2006). Entre los aspectos en que coinciden destaca la búsqueda de dar herramientas al alumno para que comprenda y viva la empatía, destacando entre otras emociones y sentimientos.

Básicamente trabajar la empatía en educación supone, entre otras cosas, que en muchos casos el actuar ético se logra en la medida en que el sujeto restablece la conexión con sus propios sentimientos y emociones, y con los de los demás, próximos o lejanos. Pero hay muchos indicios de que esto no es suficiente. Dicha conexión es fundamental y su ausencia está en la base de gran parte del cinismo moral del mundo actual, sin embargo, lo que preocupa a diversos educadores es que superar la distancia emocional no es una solución completa al problema ético. De allí que estén buscando cada vez más relacionar su trabajo con la línea del carácter moral. Acercamientos como los de Magda Arnold son una contribución, ya que propone un abordaje integrador (Echavarría, 2019).

3. UNA ENCRUCIJADA

Marvin Berkowitz (1995) desde tiempo atrás veía un problema en la proliferación de programas con diferentes enfoques, muchas veces presentados como excluyentes entre sí:

> Tradicionalmente, muchas teorías, métodos y fundamentos lógicos compiten y se profieren por lo que se refiere a los problemas de la juventud y, por lo tanto, de la sociedad. […] Cada grupo ve el florecimiento de la moralidad en una esfera de confines reducidos, engloba modelos directamente dirigidos a tal esfera, aplica programas diseñados para influir en dicha esfera y utiliza diferentes criterios para seleccionar etiquetas para sus respectivas empresas. Quizá la Torre de Babel podría ser una metáfora más apta (p. 73).

Kris Kristjánsson (2017), en su mensaje editorial al hacerse cargo del *Journal of Moral Education*, hacía una comprobación negativa similar frente a la actual expansión de la educación moral (razonamiento que es aplicable a la educación del carácter):

> El conjunto de supuestos teóricos que subyacen a los diferentes programas de educación moral constituye un hervidero sin esperanza de elementos mal surtidos con una inclinación por el eclecticismo que se convertirá, finalmente, en la perdición del campo (p. 342).

Pero también una positiva:

> Sin embargo, hay una posible interpretación alternativa y es que la educación moral nos ofrece una mezcla de elementos saludables que pueden funcionar, tal vez no simultáneamente pero al menos en conjunto y no enemistados entre sí, y que este campo se delimita en un nivel más general, un terreno común conceptual y práctico (p. 342).

En el fondo, las ideas de Berkowitz y de Kristjánsson son complementarias: es evidente que ni el aislamiento merced a la rigidez sobre el alcance de cada iniciativa ni el eclecticismo son caminos convenientes este campo de la educación. Pero existen formas de superar el aislamiento, en la medida en que se encuentren factores comunes teóricos y prácticos.

Berkowitz plantea que la clave es dejar de insistir en "modelos simplistas muy restringidos, en lugar de abarcar la complejidad y riqueza de la dinámica humana y buscar también soluciones complejas y ricas" (p. 74). La experiencia muestra que, hoy por hoy, están ganando terreno tanto la visión de Berkowitz como la propuesta de Kristjánsson.

4. UNA PROGRESIVA CONVERGENCIA

Es un hecho constatable que, en la práctica, las grandes corrientes teóricas descritas se están interrelacionando, pudiéndose afirmar que estos tres campos temáticos se han convertido en auténticos pilares en los que se asientan los programas de educación del carácter, tanto si se toma el concepto en sentido amplio como restringido.

Cada vez más se observa que los diferentes programas se plantean incluir entre sus principios y su práctica en el aula al menos algunos elementos relacionados con el fortalecimiento del carácter moral, el desarrollo de las habilidades del performance character y la educación emocional, más allá de que no lo hagan necesariamente en este orden o le den a los tres el mismo peso (Beland, Tolman, Posey y Davidson, 2003).

Berkowitz sostenía que para superar la dispersión era necesario centrarse en la persona moral y hacer una "anatomía moral". No todos los autores han seguido esa corriente, pero, en la práctica, se están produciendo los resultados que este autor proponía, incluyendo no solo a los programas de cariz moral sino también a aquellos originados en la psicología.

Elias y sus colaboradores (2014), cuando repasan la historia del SEL y los puntos de convergencia con la educación del carácter, descubren la necesidad que ha tenido su corriente de interactuar tanto con la alfabetización afectiva como con el carácter, tanto moral o performance, llegando a afirmar:

> Tal historia insinúa contribuciones implícitas de tres corrientes de influencia en la definición de SEL, su aplicación en contextos basados en la escuela y su conexión con la educación moral y del carácter. La comprensión de este background de SEL es importante para ver la convergencia y, creemos, el entrelazamiento de las vías que van a definir cada vez más estos campos (p. 279).

Por su parte, *Character Education Partnership* (ahora Character.org) en su material de entrenamiento global de educadores del carácter (Beland et al., 2003), aborda lo que llaman el lado emocional del carácter.

> Aunque la inteligencia establece el significado moral, la emoción juega un papel crítico en la motivación de la gente para actuar con buen carácter. Existen un gran número de maneras en que la dimensión emocional contribuye al desarrollo del carácter (Beland, 2003, p. 26).

Borba (2016) a la hora de explicar su metodología de alfabetización afectiva mediante el estímulo de la empatía, menciona entre los pasos a seguir: la identidad moral –que ella asocia con adoptar valores de cuidado que guíen la integridad de los niños y que activen la empatía para ayudar a otros–, la imaginación moral –una forma de inspirar buenos sentimientos hacia los demás– la colaboración –capacidad de trabajar con otros en el logro de objetivos comunes– y el desarrollo de habilidades de liderazgo altruista, entre otras de claro corte emocional.

Y los ejemplos se repiten y aumentan. En cualquier caso, no se trata de una confusión informe, porque, de hecho, la variedad de programas sigue en la vía de ser una Torre de Babel. Y muy probablemente sea mejor así, ya que se conserva la pluralidad. No; esta confluencia de contenidos no debe significar una pérdida de la identidad originaria de cada programa sino un enriquecimiento que permita atender a la persona humana completa.

CONCLUSIONES

Los programas de educación del carácter –en sentido amplio o en sentido estricto–, están actualmente en una clara vía de superación de la fragmentación y la competencia recelosa entre ellos. Se puede decir que hay muchos indicios de que se encuentran en un camino de convergencia, sobre todo en el plano de la aplicación práctica.

Una vía con la que se cuenta actualmente para reconocer esta confluencia progresiva es reconocer la existencia de los tres pilares: enfoques diferentes que actúan de manera complementaria en un mismo programa sin hacerle perder su identidad. Cada una de las propuestas y tradiciones debe estar anclada en su propia lógica interna, pero, al mismo tiempo, abrirse a descubrir hasta qué punto es necesario que dé lugar al aporte de las otros dos, implícita o explícitamente. Se trata de encontrar hilos conductores desde la diversidad, la originalidad y la interconexión para que el pilar principal no se convierta “en el único pilar” y el programa alcance la integralidad humana del educando.

Son muchos los programas que parecen tener suficientes fundamentos antropológicos como para hacer este recorrido y aceptar la convergencia. Es tarea de la filosofía de la educación encontrar estos elementos antropológicos comunes para categorizarlos y ayudar a mejorar los procesos educativos, evitando así el simple eclecticismo que, como señala Kristjánsson, sería la perdición de este campo del saber. El esfuerzo pedagógico ya está en marcha, lo que toca ahora es seguir analizándolo para comprenderlo y explicarlo mejor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allport, G. W. (1973). *La personalidad: Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.

Allport, G. W. (1974). *Psicología de la personalidad*. *Biblioteca psicología de la personalidad*, Vol. 6. Buenos Aires: Paidós.

Arthur, J. (2010). *Of good character: explorating virtues and values in 3-25 year-olds*. Exeter / Charlottesville: Imprint Academic.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. y Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London-New York: Routledge.

Balaguer Estaña, A. (2016). *Desarrollo positivo adolescente desde la perspectiva personal. Relación con variables sociodemográficas, contextuales y rendimiento académico*. Universidad de Zaragoza.

Beland, K. (2003). Understanding Character Development. En K. Beland, J. Tolman y M. L. Davidson (Eds.), *Eleven principles sourcebook: how to achieve quality character education in K-12 schools, guides to the Eleven Principles of Effective Character Education*. Washington: Character Education Partnership.

Beland, Katy, Tolman, J., Posey, J. y Davidson, M. (2003). *Eleven Principles Sourcebook. How to Achieve Quality Character Education in K-12 Schools*. Washington: Character Education Partnership.

Beltramo, C. (2013). *La Pedagogía de la Integración de la Persona Humana* (Tesis doctoral, Universidad de Navarra).

Beltramo, C. (2018). Marco teórico del Proyecto Educación de la Afectividad y la Sexualidad Humana, ICS. Recuperado 15 de marzo de 2019, de https://www.unav.edu/en/web/instituto-cultura-y-sociedad/educacion-afectividadsexualidad/investigacion/marco-teorico

Berkowitz, M. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, *8*, 73-101.

Bernal, A., González Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, *4*(6), 35-46.

Bisquerra Alzina, R. (2016). *Educación emocional: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.

Blatt, M. M. y Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education*, *4*(2), 129-161.

Bohlin, K. E., Farmer, D. L. y Ryan, K. (2001). *Building character in schools resource guide*. *The Jossey-Bass education series*. San Francisco: Jossey-Bass.

Borba, M. (2016). *UnSelfie: Why Empathetic Kids Succeed in Our All-About-Me World*. New York: Touchstone.

Catalano, R. F., Toumbourou, J. W. y Hawkins, J. D. (2014). Positive Youth Development in the United States. En L. P. Nucci, T. Krettenauer y D. Narváez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 423-455). New York: Routledge.

Cokelet, B. y Fowers, B. J. (2019). Realistic virtues and how to study them: Introducing the STRIVE-4 model. *Journal of Moral Education*, *48*(1), 7-26.

Coşkun, K. y Öksüz, Y. (2019). Impact of Emotional Literacy Training on Students' Emotional Intelligence Performance in Primary Schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *6*(1), 36-47.

Cunningham, C. (2005). A Certain and Reasoned Art: The Rise and Fall of Character Education in America. En D. K. Lapsley y F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 166-200). Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Echavarría, M. (2019). Las teorías psicológicas de las emociones frente a Tomás de Aquino. En S.-T. Bonino y G. Mazzota (Eds.), *Le emozioni secondo san Tommaso* (pp. 47-82). Roma: Urbaniana University Press.

Elias, M. J., Kranzler, A., Parker, S. J., Kash, V. M. y Weissberg, R. P. (2014). The Complementary Perspectives of Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education. En L. P. Nucci, D. Narváez y T. Krettenauer (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 272-289). New York-London: Routledge.

Elias, M. J., Parker, S., Kash, M., Weissberg, R. y O'Brien, M. U. (2008). Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 248-266). New York: Routledge.

Ferrari, M., Bang, H., Ardelt, M. y Feng, Z. (2019). Educating for virtue: How wisdom coordinates informal, non-formal and formal education in motivation to virtue in Canada and South Korea. *Journal of Moral Education*, *48*(1), 47-64.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Havard, A. (2019). *Del temperamento al carácter: cómo convertirse en un lider virtuoso*. Pamplona: EUNSA.

Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.

Kristjánsson, K. (2017). Moral education today: Ascendancy and fragmentation. *Journal of Moral Education*, *46*(4), 339-346.

Lapsley, D. (2016). On the prospects for Aristotelian character education. *Journal of Moral Education*, *45*(4), 502-515.

Lapsley, D. K. y Narvaez, D. (2006). Character Education . En W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger y I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 248-296). Hoboken: John Wiley & Sons.

Lapsley, D. K. y Power, F. C. (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Lapsley, D. y Yaeger, D. (2013). Moral-Character Education. En I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology. Volume 7: Educational Psychology* (pp. 147-177). John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, N.J.

Le Senne, R. (1953). *Tratado de caracterología*. Buenos Aires: El Ateneo.

Leming, J. S. (2008). Research and practice in moral and character education . En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 134-157). New York: Routledge.

Lerner, R. M., Roeser, R. W. y Phelps, E. (2008). *Positive youth development and spirituality: from theory to research*. West Conshohocken, Pennsylvania: Templeton Foundation Press.

Lickona, T. (1976). *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lickona, T. (1991). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.

Lickona, T. y Davidson, M. (2005). *A Report to the Nation: Smart & Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond, Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility)*. Washington: State University of New York College at Cortland-Character Education Partnership.

Matthews, B. (2006). *Engaging education: developing emotional literacy, equity and co-education*. Berkshire: Open University Press.

McClellan, B. E. (1999). *Moral Education in America: Schools and the Shapping of Character from Colonial Times to the Present*. *Reflective history series*. New York: Teachers College, Columbia University.

Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (129), 77-94.

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(2), 223-234.

Orón Semper, J. V. (2016). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 124-139.

Orón Semper, J. V. (2017). Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. *Metafísica y persona*, *0*(16).

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, *29*(4), 381-395.

Ryan, K. y Bohlin, K. E. (1999). *Building character in Schools. Practical ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ryan, K. y Lickona, T. (1992). Character development in schools and beyond. Washington: Council for Research in Values and Philosophy.

Salls, H. S. (2007). *Character education: transforming values into virtue*. Lanham: University Press of America.

Schwartz, M. J. (2008). *Effective character education: A guidebook for future educators*. Boston: McGraw-Hill.

Sommers, C. (2002). How Moral Education Is Finding Its Way Back into America's Schools. En W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education* (pp. 24-41). Stanford: Hoover Institution Press.

Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy.* London: Bloomsbury.

Vargas, L. y González Torres, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(3), 1379-1418.

Vial, W. (2016). *Madurez psicológica y espiritual*. Madrid: Palabra.

Wilson, A. y Devine, T. (2000). Promising Directions for Character Education . En T. Devine, J. H. Seuk y A. Wilson (Eds.), *Cultivating heart and character: educating for life's most essential goals* (pp. 3-70). Chapel Hill: Character Development Pub.

CONECTANDO EDUCACIÓN, DERECHOS DEL NIÑO Y ENFOQUE DE CAPACIDADES

Biffi, Elisabetta
Departamento de Ciencias Humanas para la Formación "R. Massa" - Universidad de Milán Bicocca, Milán, Italia
elisabetta.biffi@unimib.it

Daddi, Andrea Ignazio
Departamento de Ciencias Humanas para la Formación "R. Massa" - Universidad de Milán Bicocca, Milán, Italia
andrea.daddi@unimib.it

Pippa, Stefano
Departamento de Ciencias Humanas para la Formación "R. Massa" - Universidad de Milán Bicocca, Milán, Italia
stefano.pippa@unimib.it

Resumen
Este capítulo pretende presentar la parte teórica de un programa de investigación interdisciplinario más amplio, que actualmente está en marcha. Dentro de este proyecto de investigación, capacitación y intervención, emprendido por el Departamento de Ciencias Humanas para la Formación 'R. Massa' (Universidad de Milano-Bicocca) en 2018 bajo el título 'Educación para la justicia social', entendemos nuestro trabajo como una contribución clave a la línea de investigación relativamente nueva que se enfoca en las posibles relaciones virtuosas entre los estudios de los derechos del niño y el Enfoque de Capacidades. Desde nuestra perspectiva esta es una tarea crucial que servirá al urgente propósito de reducir el riesgo de dejar la vida real de los niños en la sombra, en beneficio de una generalización de la infancia como categoría conceptual.

Palabras clave: enfoque de capacidades; derechos del niño; educación; justicia social; agencia infantil; agencia relacional.

INTRODUCCIÓN
Aún lejos de haberse realizado en nuestro mundo arriesgado e inestable, una sociedad justa debería permitir que todos, niños y jóvenes incluidos, realmente hagan y sean lo que potencialmente podrían hacer y ser. Ciertamente la inversión cultural, científica y social en la infancia que caracterizó el siglo pasado (hasta el punto de darlo a conocer como 'el siglo del niño') preparó el camino hacia el importante objetivo de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), pero la creciente desigualdad social y los fenómenos persistentes de violencia o marginación, de los cuales demasiados niños siguen siendo víctimas, muestran cómo la protección efectiva de la infancia ha evolucionado de manera desigual, llevando a un fracaso sustancial y a tratamientos injustos. De hecho, la brecha entre lo que se dice en el debate internacional a nivel institucional y las condiciones actuales en que viven los niños y los jóvenes sigue siendo demasiado amplia: el reconocimiento formal de los derechos no es suficiente para garantizar su verdadero disfrute. Los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

de las Naciones Unidas, en cambio, subyacen en las posibilidades reales de vida de los ciudadanos, junto con sus derechos formales. Al hacerlo, se refieren al Enfoque de Capacidades elaborado por Amartya Sen (1993, 1999, 2009) y profundizado aún más por Martha Nussbaum (1993, 2011), quienes conciben el desarrollo como una expansión de la libertad de uno. Desde esta perspectiva los derechos humanos, así como la democracia y el crecimiento económico, se consideran fundamentales para el objetivo final del desarrollo humano. Constituyendo la base de una teoría integral de la justicia social que involucra también a los llamados 'sujetos no productivos', esta visión requiere que las partes interesadas actúen en asociaciones de colaboración y reconoce la tarea de la educación en la promoción de las condiciones de vida que permiten a las personas lograr su proprio diseño existencial.

El Enfoque de Capacidades (o Enfoque del Desarrollo Humano) es un punto de partida válido para evaluar la brecha entre los derechos legales (declarados) y su ejercicio real, ofreciendo una visión de la justicia social que insiste en la posibilidad real de los agentes para perseguir sus objetivos y su capacidad para convertir ciertos recursos (por ejemplo, derechos) en procesos concretos de elección y deliberación o funciones valiosas (Sen, 2009). Como tal, eso representa un marco fructífero para analizar la forma en que ciertos derechos, mientras se otorgan a un nivel abstracto (es decir, legislativo), no se pueden implementar debido a la ausencia de ciertas condiciones estructurales. Sin embargo, este enfoque y sus conexiones con el ejercicio efectivo de los derechos solo reciente y parcialmente empezaron a ser considerados e investigados teóricamente en relación con las especificidades de las condiciones infantiles y adolescentes.

1. EL ENFOQUE DE CAPACIDADES Y LOS NIÑOS

La cuestión general que pretendemos abordar es simple: ¿es posible aplicar el EC a los niños y cuáles son las implicaciones y los desafíos de dicha ampliación? Desde nuestra perspectiva, esta extensión, o ampliación plantea problemas que, antes de ser prácticos (como veremos), son principalmente teóricos y necesitan ser abordados a un nivel conceptual más básico. Como ya es sabido, la pregunta no es nueva. Es un hecho, hoy en día, que el EC se ha aplicado efectivamente a los niños en muchas ocasiones –por ejemplo, los investigadores se han centrado en la transición entre la escuela y el trabajo enfrentada por adolescentes, o sobre el bienestar de niños pequeños y bebés en diferentes contextos. Varios proyectos de investigación han comenzado a abordar la cuestión y los puntos críticos que plantea, y existe un creciente cuerpo de literatura que cuestiona la viabilidad de aplicar el EC a los niños (Saito, 2003), o, más optimistamente, intenta centrarse en la posible cooperación entre los estudios sobre la infancia y el EC (Bonvin y Stoecklin, 2014; Biggeri et al., 2011).

Se puede decir que, en cuanto a la cuestión de la posible relación entre los niños y el EC, están surgiendo dos estrategias opuestas en la literatura. Por un lado, los interrogatorios se refieren a la posibilidad de *extender* el EC a los niños; por otro lado algunos estudiosos han comenzado a adoptar la perspectiva inversa, preguntándose qué tipo de impacto puede tener, en el propio EC, el hecho de situar a los niños en el centro del análisis. Como se argumentó, aunque el EC es un marco normativo que puede utilizarse para evaluar los problemas de los niños, los problemas de los niños también pueden cuestionar el propio marco del EC y obligarlos a revisarlo (Biggeri et al., 2011). En términos generales, sostenemos que la primera posición no puede mantenerse sin desarrollar primero una investigación seria del tipo propuesto por la segunda. De hecho, el EC no puede aplicarse fácilmente a los niños sin que esto genere preocupaciones teóricas clave que es necesario abordar a nivel teórico. Ciertamente el EC se puede aplicar a los niños a nivel normativo, pero –como vamos a argumentar en detalle– esto a menudo se produce al precio de

poner entre corchetes un aspecto fundamental del EC, a saber, la prioridad normativa concedida a la agencia.

Por lo tanto, el problema fundamental en el que tenemos la intención de centrarnos es el de la agencia de los niños. Primero vamos a ver la forma en que los niños están curiosamente presentes y ausentes del trabajo de los dos pensadores más importantes del EC (aunque de ninguna manera los dos únicos importantes). Esta circunstancia se interpreta como un síntoma de la incapacidad del EC para incorporar adecuadamente a los niños debido a una importante restricción teórica heredada de la tradición liberal de Locke a Rawls. Este punto se abordará asumiendo el trabajo de Colin Macleod, uno de los críticos más perspicaces en este sentido. Su trabajo es particularmente útil porque identifica el problema clave que cualquier intento de utilizar el EC para estudiar el bienestar de los niños tiene que enfrentar. En la última parte proponemos el concepto de 'agencia relacional' como una manera de capturar la agencia específica de los niños y como una herramienta útil, para el EC, a evitar la alternativa estrecha entre funciones y capacidades cuando trata de los pequeños.

1.1. Diferentes posiciones teóricas

Es bien sabido que ni Amartya Sen ni Martha Nussbaum, en sus versiones del Enfoque de Capacidades, prestan especial atención a la infancia. Sin embargo, es bastante curioso notar que uno de los libros más importantes firmado por Sen, *La idea de la justicia*, comienza con una cita de Dickens sobre los niños. La cita es bastante famosa: 'En el pequeño mundo en el que los niños tienen su existencia, no hay nada tan finamente percibido y tan delicadamente sentido como lo es la injusticia' (Sen, 2009). No obstante, inmediatamente después Sen aclara que la fina percepción de la injusticia también afecta a los adultos y su argumento se organiza todo alrededor de ese mundo. En cambio, es sorprendente que para ilustrar su punto sobre la percepción de la injusticia –una piedra angular de todo su argumento, que sostiene la conexión entre el Enfoque de Capacidades y una teoría de la justicia– él decidió recurrir a una cita de ese gran escritor sobre niños cuyo nombre es Dickens (y esta cita, podemos notar, no es utilizada sólo por Sen, sino también por Nussbaum, en muchas ocasiones).

Esta no es la única vez que Sen se refiere a los niños cuando quiere explicar o ilustrar un punto clave de su razonamiento. Algunas páginas más tarde, de hecho, él recurre al ejemplo de 'tres niños y una flauta' para mostrar cómo surgen las diferencias acerca de los principios generales que deben regular las distribuciones de los recursos (Sen, 2009). Sin embargo, a pesar de su tendencia a utilizar ejemplos que involucran a no-adultos con el fin de desarrollar aspectos clave de su teoría, o incluso, nos atreveríamos a decir, en abierta contradicción con esto, Sen es generalmente cauteloso acerca de la posibilidad de aplicar el EC al mundo de los no-adultos. Su posición sobre este tema se puede resumir de esta manera: esta extensión debería seguir centrada en garantizar las condiciones para el desarrollo de las futuras libertades de los niños (Saito, 2003).

Evidentemente, Sen se basa en el supuesto de que lo que realmente importa es la libertad del adulto, a saber la libertad 'futura' del niño. El niño no es considerado en sí mismo, sino solamente como alguien que todavía debe alcanzar la actualización completa de su ser potencial. Esta posición no es de ninguna manera peculiar a Sen, más bien representa una posición paradigmática dentro de la teoría política liberal, tanto pre- como post-rawlsiana (como veremos en detalle más adelante), a la que nos referiremos como la 'concepción teleológica de la infancia'.

Que la cuestión de los niños no sea una preocupación central para Sen y que no se aborde lo suficiente quizás no es sorprendente. No es por casualidad que la mayoría de los teóricos de los niños que consideraron la posibilidad de establecer un diálogo con el Enfoque de Capacidades suelen recurrir a Nussbaum, que se considera un mejor interlocutor debido a su atención al carácter inclusivo del enfoque. De hecho, su trabajo es particularmente crítico con el carácter excluyente de la teoría liberal clásica, que considera que los contratos sociales son establecidos por iguales, a su vez definidos por la exclusión de grupos vulnerables (las personas con discapacidades y las mujeres en particular). Sin embargo, como se ha observado, su trabajo está abundantemente salpicado con referencias a los niños y con la discusión de algunos casos y cuestiones importantes específicas pero su cuenta general de cómo los niños figuran en el Enfoque de Capacidades es sorprendentemente difusa.

Nussbaum es sin duda consciente de esto, como lo demuestra el hecho de que en los últimos años trabajó sobre los niños más sustancialmente, en colaboración con Dixon (Dixon y Nussbaum, 2012). Según ellas, el reconocimiento de los derechos del niño en el último siglo sigue necesitando una base teórica firme y su argumento va un largo camino para demostrar cómo el EC puede proporcionar una base teórica tan completa y satisface esta necesidad mejor que otras teorías de contratos sociales. En este sentido, su documento pretende ofrecer una mejor justificación del hecho consumado (como es el caso de la prioridad especial de los niños), en lugar de insistir en que el EC puede contribuir al avance teórico de las políticas públicas o sugerir que el propio EC podría beneficiarse conceptualmente de un diálogo con los estudios sobre los niños. No obstante, hay algunas ideas clave que podrían ser vistas como preliminares al camino hacia ese diálogo.

En primer lugar, Nussbaum y Dixon reconocen que las teorías basadas en la tradición clásica del contrato social no pueden incorporar adecuadamente la vulnerabilidad inusual de los niños y su necesidad de cuidado. En segundo lugar, ellas parecen críticas de muchas teorías que ven a los niños como 'casi-adultos', sugiriendo así que la infancia debe ser conceptualizada en sus propios términos –aunque las dos no proporcionan ninguna visión hacia tal conceptualización.

Pero –lo más importante para nosotros– ellas, en contraste parcial con una visión generalizada en el EC, argumentan que puesto que la agencia desempeña un papel central en el EC mismo, los niños deberían tener el máximo margen para la libertad de decisión en consonancia con su actual –o potencial– capacidad de elección racional y razonada o juicio. Aquí, simplemente están tratando de alinear las recetas del EC con los artículos 5 y 12 de la CDN, que prescriben que los Estados Partes tienen el deber de actuar en consonancia con la evolución de las capacidades del niño y de garantizar que cada niño sea capaz de formarse su propia opinión.

A pesar de esta observación, su punto de vista está enmarcado, a nivel general, por la misma idea que ya encontramos en Sen, es decir, que lo importante es el desarrollo de las capacidades futuras (deberíamos apoyar las capacidades que mejor promuevan un futuro a largo plazo de capacidades plenas). Como es evidente en el pasaje citado, el foco permanece en las formas racionales y razonadas de elección, a saber, por decirlo crudamente, en el producto final deseado: el individuo racional/razonable. Por lo tanto, a pesar de toda su atención a la categoría de la infancia, todo el argumento parece estar respaldado por la 'concepción teleológica' que ya encontramos en Sen, donde se da preferencia sistemática no a lo que son los niños, sino a lo que se convertirán. En este sentido, la categoría de la infancia carece claramente de especificidad. Esto se demuestra además –nos parece– por el hecho de que Dixon y Nussbaum recurren a una analogía bastante problemática, es decir la analogía entre los niños y las

personas con discapacidad cognitiva. Evidentemente hay una contradicción aquí: por un lado, se considera a los niños como futuros adultos, colocándolos en una línea teleológica de desarrollo. Por otra parte, cuando se intenta considerar a los niños en sí mismos, se apela a la categoría de personas con discapacidad cognitiva. Sin embargo contradictorias, estas dos perspectivas coexistentes tienen el mismo resultado: ambas oscurecen la especificidad de la infancia.

2. AGENCIA E INFANCIA EN LA TEORÍA LIBERAL

La dificultad del EC en ocuparse de los niños no puede reducirse a un simple descuido: hay razones conceptuales que operan a un nivel más profundo y deben entenderse como una presuposición de todo el enfoque. De hecho, esta presuposición está integrada en la propia estructura de la problemática liberal de la que se deriva el EC (por problemática aquí nos referimos a un conjunto específico de principios que rigen la forma en que se pueden hacer preguntas y responder a proporcionadas, algo así como una episteme foucaultiana). Esto se hace evidente si comparamos el EC y la perspectiva rawlsiana sobre los niños, siguiendo la sugerencia del teórico de la niñez Colin Macleod. Según él, ni la perspectiva rawlsiana ni el EC están conceptualmente equipados para enfrentar satisfactoriamente la cuestión de los bienes específicos de la infancia. Esto se debe a que comparten lo que él llama la misma 'Asunción Común Implícita' que la medida de la ventaja individual con la cual debe medirse la justicia es, en cualquier caso, atribuible a la agencia de sujetos suficientemente maduros, dotados de racionalidad y poderes morales (a saber, la capacidad para un sentido de justicia y la capacidad para una concepción del bien) y capaces de asumir la responsabilidad de su conducta (2010).

Para los niños, ese contador no sería adecuado, dada su inmadurez estructural y su dependencia necesaria de los adultos de referencia. Evidentemente, no podemos dedicar demasiado espacio a Macleod, pero debemos tomar nota de la importante conclusión que él extrae: el EC exagera la importancia de asegurar a los niños el desarrollo de un buen conjunto de capacidades para el futuro más que dar la debida importancia a la infancia en sí. Sin duda podríamos imaginar que este es un problema causado por la proximidad del EC al paradigma rawlsiano, pero el problema es de mayor alcance. De hecho, ese énfasis recuerda directamente la visión del niño en la tradición liberal. Como Barbara Arneil (2002) explica, dentro de la teoría liberal temprana los niños han sido considerados históricamente no como lo que son actualmente, como 'seres', sino como lo que van a ser en el futuro, como 'devenientes'. Así, el papel principal de la educación ha sido siempre el de conducirlos a la plena condición de ciudadanos racionales y autónomos, portadores reales de derechos y libertades capaces de consentir a la autoridad del Estado para aprobar la ley y recaudar impuestos (Arneil, 2002).

Por lo tanto, la infancia ha sido concebida como un 'estado imperfecto' o una 'no-edad' (Locke, 1988), al igual que la imagen negativa de la forma adulta positiva (Arneil, 2002). Es evidente que el pensamiento liberal ha evolucionado a partir de entonces, pero según Arneil todavía se ocupa de una transformación progresiva de los niños de 'devenientes' en 'seres' una vez que alcanzan la edad adulta. Esto sigue siendo una característica común tanto para el Enfoque de Productos Primarios y el EC. También las teorías de derechos, según este punto de vista, terminarían por abrazar un modelo paternalista que valora más lo que los niños deben ser que lo que efectivamente son.

3. AGENCIA Y DEPENDENCIA

Este excursus teórico puede parecer haber desviado nuestra atención del hecho de que el EC es también un enfoque práctico. Pero estos no son sólo problemas teóricos. Problemas teóricos, o opciones teóricas, están obligados a producir efectos prácticos. Y las consecuencias prácticas de

este paradigma teórico se pueden ubicar con bastante precisión en la forma en que el EC intenta tratar a los niños en la investigación empírica. Por ejemplo, Nussbaum (2006) afirma que, en el caso de los niños, el logro de funciones puede convertirse en el objetivo en muchas esferas. Más en general, la opinión de que, cuando se trata de niños, las funciones deben ser privilegiadas está muy extendida en el EC hoy en día. La justificación más común para eso es que debe garantizarse un cierto funcionamiento antes de que se pueda desarrollar una capacidad de agencia: funciones tales como la nutrición, ser protegidos y similares son condiciones necesarias para que los niños puedan crecer y desarrollar estrategias complejas para la toma de decisiones.

Los académicos también se han centrado en cómo el desarrollo de ciertas funciones promueve, a su vez, el desarrollo de ciertas capacidades específicas (Claassen, 2014). Es obvio que esta opinión es convincente: nadie podría argumentar que los bebés muy pequeños tienen el nivel de agencia que es suficiente para mantenerse a sí mismos y necesitan la ayuda de otros por más tiempo que otras especies, dada la peculiar naturaleza del animal humano. Sin embargo, más allá de la consideración de estas funciones (que se pueden llamar funciones de primer nivel, a saber aquellas funciones que son conducentes a la reproducción de la vida), la elección de centrarse en el funcionamiento *sólo* cuando se trata de niños plantea un grave problema teórico. ¿Si, como por ejemplo Robeyns (2017) recalcó recientemente, es la naturaleza liberal del EC –o un compromiso anti-paternalista– que motiva la elección de principio de las capacidades en lugar de las funciones, no significa esto que el CA tendría que abandonar su carácter liberal al tratar con los niños, convirtiéndose en un enfoque paternalista?

Aunque muchos estudiosos han sugerido que esta es una cuestión inevitable, se trata de una cuestión grave que no puede ajustarse con especiales especificaciones. En este sentido, Macleod (2010) tiene razón al señalar que adoptar la consecución de funciones como métrica de la ventaja individual para los niños equivale a abandonar el enfoque de capacidades como una métrica adecuada para ellos. Está claro que esta crítica toca un punto fundamental. Casi todas las posiciones sobre la aplicación del EC a los niños, de hecho, enfatizan la necesidad de distinguir entre una agencia completa, típica de los adultos, y un estado de dependencia que en cambio caracteriza a los niños (Robeyns, 2017), así como otros grupos más vulnerables. Esta posición asume implícitamente la tradición liberal, como acabamos de ver, y se basa en una concepción teleológica del desarrollo humano que ve en la edad adulta el punto de llegada del proceso evolutivo, y por lo tanto conceptualiza la infancia como un 'no-todavía', de acuerdo con un sentido defectuoso.

Ahora, mientras Macleod (y, más en general, aquellos que enfatizan la necesidad de centrarse en bienes específicos de la infancia) sugieren que abandonemos el EC para los niños, nuestra opinión es que lo que se necesita es una deconstrucción de la fuerte división entre dependencia y agencia. La agencia y la dependencia no deben considerarse mutuamente excluyentes; por el contrario, su interrelación define toda la vida humana. Por supuesto, los niños dependen, en diferentes etapas de su vida y de diferentes maneras en cada etapa, de los adultos, especialmente si pensamos en funciones reproductivo-orgánicas (que llamamos 'funciones de primer orden' o 'funciones básicas'), como la nutrición y la salud. Pero más allá de este nivel básico, ellos muestran formas de agencia específica, que cambian con el tiempo y de acuerdo a su maduración y su desarrollo psico-físico. El punto crucial por lo tanto es desarrollar un modelo de agencia adaptado a las especificidades de la niñez, en lugar de adoptar (y operacionalizar) una alternativa aseada entre agencia (conceptualizada según un modelo adultocéntrico) y dependencia pasiva. Se trataría de reconsiderar la agencia incluyendo en ella, como su

dimensión constituyente, la dependencia misma, concebida como la inevitable necesidad humana de relación.

4. LA CUESTIÓN DE LA AGENCIA INFANTIL

Una alternativa al concepto de agencia adulto-céntrica fue ideado por Biggeri y otros autores (Biggeri, Ballet y Comim, 2011; Biggeri y Karkara 2014), que propuso los conceptos de 'capacidades evolucionantes' y de 'agencia evolucionante'. En sus estudios, ellos enfatizan la necesidad de conceptualizar a los niños como actores y agentes activos, insistiendo en que deben ser vistos como co-productores de sus capacidades, por lo tanto, deconstruyendo implícitamente la falsa dicotomía que acabamos de mencionar. Sin embargo, lo que no se discute en Biggeri y otros, nos parece, es el siguiente problema: ¿qué es peculiar a la agencia de los niños? Seguramente, en esta teoría los niños están dotados de agencia, pero la teleología de convertirse en agentes plenos es subrepticiamente reintroducida a través de la noción (sospechosamente teleológica) de 'evolución', que corre el riesgo de reintroducir una concepción defectuosa de la infancia (para ser franco: algo 'evolutivo' es tal porque no está plenamente evolucionado, a saber, 'realizado'). En cambio, lo que necesitamos es un concepto capaz de capturar lo que llamamos la 'autonomía-en-dependencia' del niño, su forma específica de agencia, que creemos que se puede abordar más a fondo a través de la noción de 'agencia relacional'.

4.1. Vulnerabilidad y agencia relacional

Para desarrollar la idea de una 'agencia relacional', consideremos el ejemplo de un bebé siendo amamantado. Al colaborar con la madre en la fase de lactancia, por ejemplo, el bebé está tratando de encontrar una respuesta a su necesidad primaria de ser alimentado, pero, al mismo tiempo, da a la madre la señal de su necesidad y del hecho de que es capaz de reconocer su necesidad (Bowlby, 1951). Si este ejemplo no está exactamente adaptado para lo que la 'agencia individual' puede ser considerada bajo el estándar del EC, al mismo tiempo puede ayudar a identificar cómo la naturaleza del ser humano es constitutivamente relacional desde el principio. La dependencia que está relacionada con la idea de 'vulnerabilidad' de algunas categorías de sujetos (a saber, niños, personas discapacitadas y así sucesivamente) no sólo debe considerarse un estado temporal normal de ser (como Nussbaum subrayó en su estudio sobre la justicia), pero tiene que estar claramente conectado con la intrínseca naturaleza relacional del ser humano.

En estos términos, 'depender de' no está relacionado con un estado o una necesidad particular (depender del adulto que puede alimentarme), pero está relacionado con la relación (depender de la relación que me permita ser reconocido por mi necesidad de alimentación). Desde esta perspectiva, la agencia no es inversamente proporcional a la dependencia –cuanto más dependo menos tengo agencia–, pero siempre está conectada con la naturaleza relacional del ser humano: cuanto más soy capaz de manejar mi naturaleza relacional, más gano agencia.

CONCLUSIONES

La educación es, en este marco, un ejemplo perfecto. Desde el siglo pasado, el debate pedagógico ha demostrado que la 'educación' no puede ser considerada por su función adultista como el camino para una transmisión lineal del modelo adulto del 'hombre/mujer' a las nuevas generaciones, sin ninguna posibilidad de que éstas contribuyan a su definición (sobre esto, necesitamos recordar la contribución de John Dewey). Varias perspectivas dentro del debate pedagógico han subrayado el papel activo del niño en la co-construcción del modelo de 'adulto'

en el que están trabajando. En el centro de una nueva idea de la educación, que se basa en el papel activo del niño, debe recordarse la dimensión intersubjetiva de la misma educación.

Esto surge claramente si se observa la educación desde una perspectiva fenomenológica (Bertolini, 1988), que ve la experiencia educativa como el encuentro entre dos intencionalidades: una preparando la situación para que esta experiencia pueda tener lugar y la otra atribuyendo su propio significado a lo que está viviendo. Es precisamente a través de este proceso de producción de significado como la experiencia educa, es decir, ayuda a dar forma al sujeto. Por lo tanto la experiencia educativa es siempre relacional y situada. La naturaleza del proceso educativo re-interpreta así el concepto de dependencia no dentro de la lógica de la vulnerabilidad sino dentro de la lógica de la intersubjetividad que, entendida como el encuentro de diferentes subjetividades, sin duda puede prever momentos o espacios de dependencia, pero nunca prescinde de la intencionalidad de los sujetos individuales.

Esto ciertamente significa reconocer que los niños tienen su propia germinal agencia individual que, sin embargo, necesita un proceso relacional para convertirse en un recurso capaz de traducir las habilidades en funciones.

En estos términos, lo que se está proponiendo aquí es lo que podría denominarse la 'agencia relacional', pensada como una agencia que debe volver a entrar en la relación entre niño y adulto, entre individuo y contexto. El concepto de libertad, que está en la base del EC, entonces se convierte en una libertad condicionada. Una libertad, por supuesto, que, emergiendo de la conciencia fenomenológicamente alcanzada de la capacidad del hombre para determinarse concretamente (en su apertura fundamental a lo posible y por lo tanto al futuro), debe entenderse siempre como una libertad condicionada porque está históricamente contextualizada y siempre construida dentro de una relación (Bertolini, 1988).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arneil, B. (2002). Becoming Versus Being: A Critical Analysis of the Child in Liberal Theory. En D. Archard, C. M. Macleod (Eds.), *The Moral and Political Status of Children* (pp. 70-94). New York: Oxford University Press.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci: La Nuova Italia.

Biggeri, M. y Karkara, R. (2014). Transforming Children's Rights into Real Freedom: A Dialogue Between Children's Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective. En D. Stoecklin, J. M. Bonvin (Eds.), *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects* (pp. 19-41). Dordrecht: Springer.

Biggeri, M., Ballet, J. y Comim, F. (Eds.) (2011). *Children and the capability approach*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.

Bonvin, J. M. y Stoecklin, D. (2014). Introduction. En D. Stoecklin, J. M. Bonvin (Eds.), *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects* (pp. 1-17). Dordrecht: Springer.

Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization.

Claassen, R. (2014). Capability Paternalism, *Economics and Philosophy*, *30*(1), 57-73.

Dixon, R. y Nussbaum, M. C. (2012). Children's rights and a capabilities approach. The question of special priority, *The Law School. The University of Chicago. Public Law and Legal Theory* Working Paper 384, 97, 547-594.

Locke, J. (1988). *Two Treatises of Government*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macleod, C. M. (2010). Primary goods, capabilities, and children. En H. Brighouse, I. Robeyns (Eds.), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities* (pp. 174-92). New York: Cambridge University Press.
Nussbaum, M. y Sen, A. (Eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: Harvard University Press.
Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.
Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-Examined*. Cambridge: Open Book Publishers.
Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration, *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Oxford University Press.
Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Allen Lane.

ENSEÑAR A *MIRAR* LA VIDA DE CADA *QUIEN*

Botanch Callen, José Luis
IES CLARA CAMPOAMOR, Zaragoza, España
jlmgbdhu@gmail.com

Resumen
Una primera cuestión es preguntarse si es posible enseñar a mirar a sí mismo y a otras personas. La segunda implícita en la primera, aunque ha de resolverse a posteriori, es si hay diferencia, y cuál es, entre ver y mirar. La última cuestión es determinar que queremos decir cuando usamos el término entrecomillado quien, y si es adecuado diferenciarlo del término que. Una vez resueltas estas condiciones de posibilidad de la persona, esquemática y sumariamente, como es evidente en un texto tan breve, realizar la conexión sistemática-también muy breve– de algunos de los principales significados de los conceptos enseñar, mirar, vida y quien.
A todo lo anterior hay que sumar dos condiciones azarosas, una biográfica de y para cada quien y otra contextual o histórica –dificultades y facilidades añadidas para cada caso y momento–, y que van a resultar para muchos suerte (una gran suerte), para otros kairos y para los menos afortunados tragedia.
El texto señala aquello que no ha logrado aniquilar el proyecto descoyuntador nihilista de la persona como tal en la modernidad, porque es esa persona de cada quien, su ser vocacionado, irreductible, lo que anuncia inmortalidad.

Abstract
A first question is whether it is possible to teach how to look at oneself and other people. The second implicit in the first, although to be resolved a posteriori, is whether there is a difference, and what it is, between seeing and looking. The last question is to determine what we mean when we use the term between quotation marks who, and if it is appropriate to differentiate it from the term what. Once you get these conditions of possibility of the person, schematically and summarily, as it is evident in such a brief text, make the systematic connection –also very brief– of some of the main meanings of the concepts teach, look, life and who.
To all of the above, we must add two random conditions, a biographical one of and for each one and another contextual or historical one –difficulties and facilities added for each case and moment–, and which are going to be for many luck (a great luck), for other kairos and for the less fortunate tragedies.
The text points out that which has not succeeded in annihilating the nihilistic unco-judgmental project of the person as such in modernity, because it is that person of each one, his being called, irreducible, that announces immortality.

Palabras clave: enseñar; mirar; vida; quien; vocación.

Keywords: teach; look; life; who; vocation.

INTRODUCCIÓN
La antropología filosófica de la educación es clasificable como filosofía teórica. Este texto puede considerarse como una justificación teórica de la condición educable del ser humano.

La condición personal de cada ser humano obliga a considerar dos cuestiones fundamentales, primera, qué es lo personal en el ser humano e inmediatamente su instalación biográfica. Que cada persona tenga que asistir a su vida como *el que es*, y que esto no esté garantizado para nadie nos obligará a abrir la antropología filosófica de la educación a la filosofía práctica.

Tras este texto esta una tarea prolongada de fundamentación y también de *práctica* antropológico filosófica que en su lugar correspondiente indicará las fuentes bibliográficas y experiencias *personales* docentes y no docentes que por su magnitud aquí no van a poder desarrollarse.

Enseñar a mirar la vida de cada quien, el título del texto que se desarrolla a continuación creo que exige las siguientes precisiones:

a) los términos enseñar, mirar, vida y quien y algunos otros que no aparecen en este título necesitan una definición específica porque su significado se perdería en su interpretación habitual, por lo que algunos de ellos estarán en cursiva o entrecomillados a partir de este lugar.

b) enseñar en su significado primero y más urgente hace referencia a la oportunidad que un discente o cualquier otro sujeto que pueda admitir una relación educativa va a iniciar hacia un proceso de ayuda que abra lo *más propio de sí.*

c) mirar, *mirar* no es ver, y no se trata de dos procesos o etapas o posibilidades de la percepción visual humana, cuando *miro* aquello que es en principio difícil de ver o dificultoso de ver porque tal cual no se puede ver como veo el ordenador que ahora tengo delante, estoy en disposición de asistir a la manifestación (…) de una personal, una tal personal determinada, única.

d) la vida es siempre la *vida de alguien* y no la vida como genérico que cualquier disciplina, previa selección y definición discreta de características o variables ha seleccionado y que excluye cualesquiera otras características, variables y condiciones individuales de libre activación y gestión idiosincrásica.

e) el concepto de *quien* ha sido asumido en la antropología (…) y caracterizado por diversos autores, pues bien, sin entrar en su definición de forma exhaustiva, es identificable con aquella respuesta que damos cuando alguien pregunta ¿quién? y nosotros respondemos <yo>; este yo no es un ente mental, ni sólo la función del sujeto o cualquier otro aspecto que nos caracteriza como seres vivos funcionalmente activos, es lo más próximo a mí en la vida cotidiana antes de cualquier reflexión sobre mi o cualquier otro, antes de empezar a mirar y mirar-me, antes de darme cuenta de que mi vida es personal, que no es indiferente como soy, es decir, lo que hago y no hago, luego: *quien* soy.

1. NO PODEMOS OCULTARLO: ESTÁ, ES, APARECE, SE MANIFIESTA… EN OCASIONES… NOS INCOMODA

Solo algunos ejemplos, que son muy pocos, porque no tenemos más espacio:

a) Jorge Larrosa interpretando lo que dice la escritura de Rousseau, ciertos textos, nos dice: "…y cuando las palabras callan y me encuentro a la intemperie me pregunto ¿Quién soy?, no puedo dejar de preguntármelo" (Larrosa, 2017, p. 31). Este es un adulto, un profesor de filosofía.

b) en un entorno culturalista R. Horlacher, (2015) rescata algún texto de H. Nohl que tiene que admitir ciertas expresiones, ciertos términos que van escapándose de la sistematicidad racional-culturalista de una época: "interés por la persona misma", "encontrar su vida y forma propia" (pp. 64 y ss.). Este autor, fiel a su "posición teórica", necesita algunos términos…menos sistemáticos, menos cerrados (…)

c) una experiencia con niños en un aula:
"Maestra: Entonces… ¿qué es eso que no cambia en nosotros y nos hace ser nosotros?
VALENTINA: Cómo eres, cómo haces las cosas; si eres buena persona, simpática… Cómo soy me hace ser yo.
JORDI: Claro. Es la persona que es" (Aula de Innovación educativa, 283, p. 62).
Son niños entrando más *dentro de sí*, acompañados por una maestra <filósofa>.

d) y por ejemplo, Heidegger. "La perplejidad en la comprensión del ser-ahí no se funda en la limitación, en la inseguridad y en la imperfección de nuestra capacidad cognoscitiva, sino en el misterio mismo que ha de ser conocido; se funda en una posibilidad fundamental de su ser" (Heidegger, 2011, 41).

Es cierto…ser-ahí (…), pero, ¿de quién es esa "posibilidad fundamental", posibilidad de que o de quién?

2. CRISIS ANTROPOLÓGICA

A algunos, muchos…quizá, se les ha caído o diluido, no el hombre o el ser humano, sino ciertos constructos sobre el *ser humano*. Aunque esta cuestión es inabordable aquí es evidente que en el estado de la cuestión sobre el estatus diferencial del hombre hay abrumadoramente una crisis que algunos se esfuerzan por convencernos que va a ser definitiva. Para estos adalides de la des-humanización la cuestión dogmática que habremos de digerir y situar en los relatos sobre el hombre como <fundamento> no es que no hay ya hombres, sino que nunca los hubo.

Vayamos hacia algunos elementos de esta crisis:

- La críticos volatilizan al hombre, pero salvan a la humanidad en el inicio de la crisis decimonónica o como algunos la han llamado la etapa de la denigración del hombre: Brague (2016, p. 120) cita a Dostoievski: "Mientras más amo a la humanidad, menos amo a los hombres". La cita es de Los hermanos Karamazov, I, II, 4, p. 60. En el siglo XX la que empezó a ser denigrada es la propia humanidad. En el siglo XXI ¿será la propia vida <natural>?
- Pero ya estamos en la denominada posmodernidad *o así* donde la libertad es la piedra angular en la política, economía, pero no en la antropología (sic): "La tendencia de la ideología <posmoderna> lleva así, gracias al uso del método genealógico sumado al estructuralista, a la *abolición del sujeto*, del yo como protagonista libre y consciente de la historia. Esta abolición presupone la superación de la dimensión del *significado*". (Borghesi, 2005, p. 44).
- Algunos *terapeutas* (Frankl, 2018) de nuestra época extraen las consecuencias patológicas de esta pérdida de la condición de sujetos y por lo tanto de toda posible vivencia del sentido propia de la vida, que lleva al hombre a querer tan solo lo que quieren los demás o lo que quieren los demás de él, a esto lo denomina <neurosis noógena>.

- ¿Qué querer para nuestra vida? Si ya no somos quien decidimos, en esta modernidad que ha licuado al ser humano (Bauman, 2007) habremos de confiarnos a los *ingenieros de* almas que sacaran lo mejor de nosotros mismos para una integración social y laboral exitosa, pero, ¿para <*quien*>? En un texto de 2013 José María Barrio vuelve sobre esta cuestión incidiendo en el dominio y control de las personas. ¿Quién nos quiere tan *poco* –muerte antropológica–…o tanto –control, uso absoluto-? Quizás (Heidegger, 2011) el objetivo es que seamos <uno>.
- La continuidad de este proceso exige el mantenimiento de ciertos "principios" y "formas o estrategias":

    - el parasitismo: (Brague, 2016, p. 198) citando a Charles Péguy: "… el parasitismo como esencia de la modernidad: <La única fidelidad del mundo moderno es la fidelidad del parásito […] El mundo moderno es […] esencialmente parásito. Saca su fuerza, o su apariencia de fuerza, de los regímenes que combate, de los mundos cuya desintegración ha emprendido".
    - el desprecio <privado> por el ser humano concreto o misantropía que hoy empieza con el bulling en la educación primaria y acaba en el mobbing entre los adultos, y especialmente entre los funcionarios, incluida la institución educativa. Algunos de los que leen este texto conocerán casos, y no pocos, entre compañeros de profesión, incluidos colaboradores en inspección.
    - rechazo sistemático, burlón o histérico, según los casos, de todo lo que no corrobore el mayor y más eficaz control del ser humano; la última versión en la enseñanza es la digitalización total. No les interesa la realidad, lo que tienen delante, sólo esa nueva "humanidad" que va a servir-les. Necesitan, porque si no lo necesitaremos todos pronto, una asistencia especializada.
    - una *mirada* estrábica sobre el ser humano: es la que se ha denominado <mirada médica> en el interior del paradigma<biomédico> (Laudo, 2016, pp. 110-111) o lo que P. Ricoeur denomina mirada en <tercera persona> (recogido por X. Escribano y R. Gómez en Laudo, 2016, p. 113).
    - en la educación el continuismo boyuno de lo que se dice en otros "círculos": "En primer lugar, porque la pedagogía, por suerte o por desgracia, suele seguir las modas intelectuales…" (Trilla, 2002, p. 181). No se termina la cita porque mi primer profesor de pedagogía allá por la ciudad de la cortesía, según Cervantes, y según mi experiencia, la termina de forma demasiado condescendiente después de una coma…ya sabemos lo que dijo Unamuno: "levantinos"…
    - la persistencia en las novedades de ciertas instituciones y comunidades "científicas":
        - "En cierto sentido, las novedades educativas de la sofística sobre la Atenas del siglo V podrían desempeñar el papel de nuestras revoluciones antropológicas semestrales basadas en las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento" (Laudo, 2016, p. 52).
        - la OCDE, UNESCO…tan seguidas (sic)…por *aquí.*

3. ENSEÑAR PARA LA VOCACIÓN PERSONAL

Los que nos hemos dedicado a la pedagogía sabemos que nuestra más sublime tarea es lograr que aparezca lo más propio de cada *quien* de todos y cada uno de aquellos que han entrado en relación educativa con nosotros. Esto es lo que en algún momento hemos explicado como <educere>. En otro capítulo tendremos que responder a la cuestión ¿qué es lo más propio de sí

de cada quién?, porque si no, quizá nos vayamos a quedar en un plano, importante pero no suficiente, <psi>.

He aquí algunos elementos de ese proceso que denominamos <enseñar> para que nos abramos, y el educable se abra, entre la selva de temperamento, carácter, <mala educación>, modas, modismos sociales, ideologías… hacia ese/a *quien* puede ser:

a) primero lo que no es: la profesora Petra Mª Pérez Alonso-Geta en uno de sus libros cita a B. Hamann resumiendo lo que se espera de un buen profesor o un técnico de la enseñanza y que cualquiera puede acríticamente suscribir: "…la misión de la Educación consiste en organizar buenas ofertas de aprendizaje adecuadas al desarrollo de cada aptitud, utilizando las estrategias y los métodos correspondientes y cuidando de establecer ambientes y situaciones favorables" (Pérez Alonso-Geta 2007, p. 90).

Todo esto es lo que a través de la enculturación, las modas, presiones sociales e históricas, incluidas las normativas políticas de <educación>…voy a hacer…como casi todos de forma similar –bien es cierto que con diversos grados de radicalidad y convicción-, es lo <que> voy y otros van a ver de mí. Pero educar es dirigirse hacia aquello que no me imponen o gratifican con "buena imagen", integración…los demás, individuos, instituciones y agencias culturales potentes (con capacidad de imponerme consecuencias graves de todo tipo, incluida la exclusión o muerte social). Esa educación se tendrá que preguntar (…porque si no la niega) *quien* hay tras ese "común-individual" ejemplar del hombre contemporáneo que veo…por millones en todos los escenarios por los que transito: la calle, las instituciones…, y es claro que las "estrategias y los métodos, los ambientes y situaciones favorables", como indica Hamann, tienen una muy diferente naturaleza…y también finalidad: educar aquí es colaborar para la vida como persona de cada *quien*…, no se tata sólo de aptitudes, ni siquiera de actitudes más o menos propias, idiosincrásicas, es alentar la persona del que estamos acompañando en su despertar como un destino por el que va a tener que optar y que tendrá en todas las ocasiones– mientras viva– que vivir o des-vivir.

b) la condición previa a todo <enseñar para la vocación>: respeto sagrado hacia lo más propio de sí de cada persona, fuente de toda dignidad antropológica.

"…el maestro…ha de serlo deteniéndose al borde mismo de ese misterio del ser de cada uno que es su vocación" (Zambrano, 2007, p. 31). María Zambrano lo ha dicho con precisión y concisión: ese que no soy yo tiene una trascendencia de mí y de todo y no puedo violentarlo. Amén.

c) una vez considerado al otro como otro, radicalmente (antropológicamente) otro que yo, si soy educador ayudo, pero a él o ella y sólo para él o ella:

"Maestro es el que mantiene al que busca en *su* rumbo, ese rumbo en el que cada uno está sólo en su búsqueda y en el que no deja de buscar" (Rancière, 2003, p. 48).

"Favorecer el encuentro consigo mismo o educar para la relación consigo, no significa enseñar a mirar dentro de sí, sino abrir al sujeto al propio poder ser y, por tanto, permitirlo hacer experiencia de sí en cuanto poder ser" (Costa 2018, p. 93).

d) como escribió Ortega (2010) y después desarrollo en un pequeño texto Julián Marías, podemos considerar la felicidad (…) como un signo de que estamos encajando nuestra vida en

una vida <propia>, vocacionada. ¿Y esto como puede relacionarse con la educación? Jaume Trilla constata la propuesta de J. Marías de un <método para fomentar la felicidad> y considera ineresante: "Hablar del <fomento> de la felicidad a partir del desarrollo de determinadas condiciones antropológicas, es ponernos en una buena pista pedagógica" (Trilla, 2002, p. 195).

e) la ayuda no es pedagógica si por tal entendemos un proyecto heterodiseñado y que hay que cumplir, por una parte por el docente que pone en ello su profesionalidad y su acceso a una nómina y por otro lado por un educando/alumno que ve la recompensa de someterse a estos <objetivos> en una calificación, titulación, etc.

Max Scheler en un texto muy conveniente para la formación de todo tipo de docentes nos dice: "Ya he rechazado la segunda interpretación, según la cual, el amor es esencialmente y no es otra cosa que la ocasión para crear el valor superior mediante la educación, etcétera. Y añado que querer modificar en general el objeto amado no se da en modo alguno en el amor en cuanto tal. […] amamos…por ejemplo, a un ser humano, como son." Y en la nota nº 18 y en la página 59 precisa Scheler: "… el amor y la disposición pedagógica en tanto que fenómenos igualmente actuales y simultáneos se excluyen mutuamente". (Scheler, 2003, pp. 58-59). En un contexto de fechas más cercano: "Donde la <violencia> aparece en toda su crudeza y rigor es en la relación educativa […] que se ejerce a fin de conseguir metas y objetivos" (Fullat, 1986, p. 155). Aquí el profesor Fullat se refiere a lo que comúnmente denominamos <enseñanza> que incluye siempre algunas <marías> que permite a los programadores institucionales presentarse como educadores y hacer <leyes *fraudulentas* de educación>.

4. EL MÉTODO. LOS MÉTODOS

El primero de todos los métodos es *mirar*. Este exige un capítulo específico que se desarrollará a continuación de este. Sin embargo hay otras formas secundarias o recurrentes, en su caso, que facilitan este *mirar*. A continuación, de forma muy sumaria, se indican algunos de estos <métodos>.

Laudo y Villafranca (2016) aluden a algunos autores que proponen la conversación como método o procedimiento para enseñar, aprender, educar, citando a Gadamer y un texto del año 2000 y a Rorty y un texto del año 2009. Este <método> exige una cierta habilidad/<arte> y lo hemos comprobado todos los que hemos intentado practicarlo…intentando *educar.*

La conversación y el método socrático (sin poder establecer en este breve texto ninguna justificación de una relación sistemática que exigiría a su vez una definición exhaustiva de los dos términos) son una propuesta de algunos educadores que pueden calificarse de personalistas, esto es, que aceptan a *quien* es porque lo respetan: "Por primera vez, en la España moderna […] se emplea el método socrático en el auténtico sentido del término" (Xirau, 1999, 17).

La *vida* considerada como <vida propia> se ha significado desde el principio de este texto como un elemento crucial para descubrir ese que tengo que ser/vivir. Algunos autores nos indican que el método socrático ayudaría a ese vivir genuino, veámoslo:

Tres textos de Carmen Segura Peraita (Segura, 2017, pp. 11, 31, 72) pueden servirnos para las dimensiones posibles de este lugar:

a. del Prólogo: “Este arte […] es de largo alcance pues, en definitiva, nos enseña a vivir”. Ya se ha indicado más arriba que es un método de abordaje de la persona-lidad que exige ciertas condiciones/habilidades por el practicante. Y en una referencia que hace de un texto de Dries Boele, Los beneficios del diálogo socrático, precisa: “…el diálogo socrático puede considerarse como una herramienta para desarrollar el arte de vivir”.

b.- también citando a otra autora, Beatriz Bossi y su libro *El secreto del método socrático*:

fracasos y éxitos, en una forma realmente feliz, literaria, relaciona el método con la <identidad> de cada *quien*: “O para decirlo al modo platónico, descubrir el perfil psicológico del dios al que rinde culto naturalmente su alma. El profesor o adulto que trata con jóvenes ha de saber si tiene delante a un seguidor de Zeus (un filósofo o un político), de Ares (un soldado o guerrero combativo) o de Afrodita (una persona amante de la belleza), o de cualquier otro de los dioses del panteón griego. Se trata de lograr que descubra su identidad oculta (el dios que lleva dentro) y la desarrolle tanto como sea posible”[1].

La vida de cada *quien*, su *propia* vida tendrá que <escudriñarla>, *mirar*-la para ir reconociéndola y reencontrándose con lo que en ella ocurre, a *quien* está viviéndola o des-viviéndola. Esa razón vital (Ortega y Gasset, 2008) al reconocerla en sus avatares se hará razón histórica o razón *propia* biográfica. El procedimiento inmediato es la narración, hay que conocerla y hay que hacerla. Si queremos otras fuentes que justifican esta narrativa, (Borghesi, 2005) va desarrollando alguna de sus últimas presentaciones citando a Walzer, Hannah Arendt, P. Ricoeur[2].

Como hacerlo, como educar, si por tal entendemos ir más allá de lo que nuestro entorno institucional y nuestra experiencia habitual, demasiado pegada en ocasiones a esas mediaciones necesarias de la *mente*, las emociones y la visceralidad estratégica e inmediata nos impele, nos va a situar en lo que (Costa, 2018, p. 33) recoge de G. Roth en una cita interesante: “Roth nota que sólo un docente capaz de suscitar entusiasmo puede hacer entrar al alumno en una relación educativa y formativa, lo que implica no sólo una revolución en el modo de programar la enseñanza, sino también *en el modo e formar a los docentes*”. El entusiasmo no es sólo una actividad o estado de conciencia para la relación educativa conveniente, es una condición de la *vida* personal que ha decidido dirigirse a la *vida propia.* Esto ya lo presentó Ortega hace casi un siglo, y alguno hemos realizado nuestra tesina en *Filosofía sobre el entusiasmo* (Universidad de Barcelona 1986, inédita) y hemos escrito algún artículo (*Revista de Estudios Orteguianos*, 30) sobre esta <condición para esa vida genuina> y algún apartado en la Tesis (UNED, 2016).

[1] Es interesante destacar como desde la página 67 a la 73 de *Ordo amoris* que aparece en Gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética, obra de Max Scheler, el autor nos va llevando hacia un criterio de *realidad,* comprobable sólo por cada *sujeto* de una vida o identidad *propia*. Siguiendo a Goethe, este avisador de que nos vamos alejando de *quien* podemos ser/vivir lo denomina “alejarnos…(porque) perseguimos <tendencias falsas>” (Scheler 2003, p. 73).

[2] “La narrativa es aquí el arte que capta <El todo en el fragmento> y, esto, no en términos especulativos, abstractos, sino *visionarios*. La <visión> sabe restituir al detalle su nexo concreto, real, con el todo, con el destino que domina la existencia” (Borghesi, 2005, p. 77).

Este entusiasmo es una alternativa al deber. Vicenzo Costa[3] en la estela fenomenológica, y en este caso muy kantiana, cuando quiere <garantizar> que el sujeto se haga responsable de *sí* le pide que acepte un deber, sin embargo (Ortega y Gasset, 2008, p. 130) escribirá: "Yo no creo mucho en la obligación, como creía Kant; lo espero todo del entusiasmo. Tal vez el papel de la obligación y del deber es subsidiario; hacen falta para llenar los huecos de la ilusión y el entusiasmo".

5. MIRAR PARA VER

El hacer del hombre más independizado del mundo es la mirada, por eso en el arte es el <tema> antropológico esencial. María Zambrano nos habló de la mirada de Ortega, su maestro, del aprendizaje del mirar que le facilitó su padre[4], y todos hemos sido reprendidos por "no mirar bien antes de hacer algunas cosas". Hay un mirar que nos lleva a la epistemología de las ciencias y de la antropología en particular en el libro de Petra Mª Pérez Alonso-Geta[5]. Algunos autores, como Rancière, <merodean> en la proximidad de este *mirar* e introducen, con mucha pertinencia la inteligencia, la atención, la pereza, la divagación, y el olvido de lo que se es en este proceder <esencial> para no abandonarnos en el <mundo>. "…el mal está en divagar, en salir del propio rumbo, en no prestar ya atención a lo que se dice, en olvidar lo que se es. Ve entonces por *tu* camino" (Rancière, 2003, p. 78).

Mirar no es tan fácil. Hay que aprender a mirar. Jordi Planella y Anna Pagés proponen en su libro *Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica*, mediante la observación participante el estudio/descubrimiento del "currículum oculto" en las prácticas docentes reales. Está bien para descubrir intereses espurios y sesgos de todo tipo. Pero es mucho más crucial observar, *mirar* cómo se ha impuesto un "currículum oculto" de pautas para no *mirar* hacia sí mismo. Es conveniente recuperar en algunas ocasiones el concepto de "ronda dirigida por los otros". Así, José María Barrio (2013) sostiene que, tras mirar a la realidad, la respuesta sólo puede ser no aceptarla tal cual se manifiesta y afrontar su recuperación.

Para *mirar* habremos de adoptar una "perspectiva de primera persona", Gallagher y Zahavi (2013, p. 90) la han caracterizado desde su fundamento en la experiencia: "Las experiencias [personales, *propias*] se sienten como algo para *alguien*" (la cursiva de la última palabra es propia).

La experiencia primera de *sí mismo*, tras el proceso de desvelar o traspasar la hojarasca que nos oculta *quien* está en perpetua y anhelante posibilidad de ser/vivir, bien puede ser como afirma Heidegger 2011, pp. 43-44: "…su haber sido como su posibilidad más extrema".

A partir de aquí la persona comienza una nueva *vida*: su vocación….es posible, no seguro.

[3] "La educación constituye la tarea mediante la cual la persona es puesta ante sí […] vive en el mundo como una pregunta […] cómo debe transformarse para poder acceder a la verdad de sí. […] y lo asume como el propio deber-ser, aquello que debe llegar a ser" (Costa, 2018, p. 91).

[4] "A mi padre, que me enseño a mirar" (Zambrano, 2007, p. 38).

[5] "La mirada antropológica es una mirada más amplia, más global y profunda, que la de otras ciencias que se ocupan de lo humano" (Pérez Alonso-Geta, 2011, p. 229).

6. VIDA PROPIA

Para vivir no podremos disponer de lo que desde Ortega se denomina vocación, o se acepta o se aliena nuestra única posibilidad de ser persona[6]. La vida buena, cuyo instrumento más comprensivo seria la filosofía para Ortega, es un objetivo de la antropología filosófica de la educación en su vertiente práctica que aquí ahora no va a poder desarrollarse[7]. Tanto Ortega como después Xirau (1999) pedirán la presencia de la filosofía en la pedagogía, tanto en la docencia universitaria en general como en la formación específica de los docentes.

En un texto de una carta de Heidegger a un amigo el día 9 de enero de 1919 el filósofo habla de su vocación y no reduce esta a ningún ámbito, ni siquiera al más propio en su contexto alemán (beruf-profesión…), dice tener vocación ante Dios y para vivir. Eudaldo Forment recoge este texto en su libro *Metafísica*, 2009, p. 70: "¿Es aún un Heidegger cristiano o residualmente cristiano? No es tan importante. La vocación no es pues, para Heidegger un acontecimiento particular, es un acontecimiento <universal>". Por su parte, María Zambrano introduce la idea de <ofrenda>, así la vocación no es un íntimo gozo de sí y para sí: "La vocación, vista desde el que la tiene, es una ofrenda. Y la ofrenda en un ser humano es de lo que se hace y de lo que se es" (Zambrano, 2007, p. 107). Forment (2009, p. 26) lo dice en términos más inequívocamente cristianos: "La vida de cada hombre tiene un sentido propio, una racionalidad propia. En su misma individualidad ha sido pensado".

En definitiva para María Zambrano la vocación aparecerá y hay que pensarla desde la propia posibilidad de la vocación, desde la libertad.

CONCLUSIONES

a. Necesitamos enseñar, ayudar, a llegar a la experiencia vocacional. Nos va la vida.
b. Tenemos que formar educadores para la verdadera libertad de cada *quien.*
c. La antropología filosófica de la educación ha de recuperarse en la formación de los docentes para cualquier nivel y actividad educativa si queremos educar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrio, J. M. (2013). *La innovación educativa pendiente: Formar personas*. Barcelona: Erasmus.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Brague, R. (2016). *El reino del hombre. Génesis y fracaso del proyecto moderno.* Madrid: Encuentro.

Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Encuentro.

Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Sígueme.

Drouin-Hans, A. M. (2008). Relativisme et éducation. Paris: L´Harmattan.

Forment, E. (2009). *Metafísica*. Madrid: Palabra.

Frankl, V. (2018). *¿Neurotización de la humanidad o rehumanización de la psicoterapia?*. Barcelona: Herder.

Gallagher, S. y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica.* Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2011). *El concepto de tiempo.* Madrid: Trotta.

[6] Heidegger, en el apartado titulado "Estructuras fundamentales del ser-ahí en cuanto tal", indica que el ser-ahí en su ser en el mundo le va su ser (Heidegger, 2011).

[7] Xirau describe el "elan vital" y filosófico de aquella España raciovitalista: "… [Ortega]…terminó un día una de sus clases de metafísica con esta bella frase:<La filosofía, en suma, es el intento de vivir bien>. Al saberlo Cossío comentaba radiante. <Esto es. Esto es lo que hemos dicho >" (Xirau, 1999, p. 71).

Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
Jover, G. y alt. (2017). *Una filosofía de la educación del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
Larrosa, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
Laudo, X. y Vilafranca, I. (Coord.) (2016). *¿Enseñar y aprender en la universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
Ortega y Gasset, J. (2010). *Obras completas*. Madrid: Taurus/Fundación Ortega y Gasset.
Planella, J. y Pagés, A. (2007). *Poéticas de la humanización*. Barcelona: UOC.
Pérez Alonso-Geta, P. M. (2007). *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
Pérez Alonso-Geta, P. M. (2011). *Temas de antropología de la educación*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante.* Barcelona: Laertes.
Segura, C. (Ed.) (2017). *El método socrático hoy. Para una enseñanza y práctica dialógica de la Filosofía.* Madrid: Escolar y Mayo.
Scheler, M. (2003). *Gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética.* Barcelona: Crítica.
Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.
Viguerie, J. (2019). *Los pedagogos. Ensayo histórico sobre la utopía pedagógica*. Madrid: Encuentro.
Xirau, J. (1999). *Obras Completas.* Barcelona-Madrid: Anthropos/Caja Madrid.
Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación*. Málaga: Ágora.

LA URGENTE NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN POLÍTICA

Cáceres-Muñoz, Jorge
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
jorgecm@unex.es

Martín-Sánchez, Miguel
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
miguelmartin@unex.es

Resumen
El objetivo de este trabajo es justificar un aumento de la presencia de una educación política en los espacios educativos formales españoles. La Educación Secundaria, sobre todo, aparece como una etapa donde esta educación debe verse fortalecida, ya que actualmente podemos observar el poco peso curricular que han tenido materias como Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos o Valores Éticos. Es necesario una puesta en valor de ello también desde la Universidad, sobre todo en los planes de formación del profesorado y por supuesto en contextos no formales de educación. Desde una hermenéutica pedagógica y bajo el paradigma sociocrítico, se realiza una interpretación de la realidad social y política española y la necesidad de fortalecer los conocimientos de las futuras generaciones sobre: libertad, democracia, economía social, interculturalidad o cambio climático; así como procedimientos: diálogo, acción comunitaria, solidaridad, tolerancia, igualdad, etc. Por tanto, no se trata de defender una educación politizada sino de introducir en las aulas mayor protagonismo de valores, contenidos y procedimientos políticos como ejercicio social, desde la neutralidad y lo aséptico. Solo así se conseguirá un verdadero conjunto social formado en elementos básicos de la cotidianidad, pero también en retos de calado mundial. En definitiva, ayudar a transformar al ciudadano inhibido en activo.

Abstract
The aim of this paper is to justify an increase in the presence of a political education in formal Spanish educational spaces. Secondary Education, above all, appears as a stage where this education should be strengthened, since we can currently observe the low curricular weight of subjects such as Education for Citizenship and Human Rights or Ethics and Citizenship. It is necessary to value it also from the University especially in the teacher training plans and of course in non-formal education contexts. From a pedagogical hermeneutic and under the sociocritical paradigm, an interpretation of the Spanish social and political reality and the need to strengthen the knowledge of future generations on: freedom, democracy, social economy, interculturality or climate change is made; as well as procedures: dialogue, community action, solidarity, tolerance, equality, etc. Therefore, it is not a matter of defending a politicized education but of introducing into the classrooms a greater prominence of values, contents and political procedures as a social exercise, from neutrality and aseptic. Only in this way will a true social group be formed, formed in basic elements of daily life, but also in challenges of global significance. In short, help transform the inhibited citizen into active.

Palabras clave: educación; política; ciudadanía; profesorado; democracia.

Keywords: education; politics; citzenship; teachers; democracy.

INTRODUCCIÓN

Transcurridas ya casi dos décadas de siglo XXI, el mundo pasa por un sinfín de retos de múltiple naturaleza y de trascendencia sin igual. Lo que se ha conocido siempre como mundo occidental, capitalista, desarrollado, se debate entre la transformación y el colapso, mientras que el mundo no perteneciente a esta categoría camina entre la supervivencia y el conflicto intermitente. Por otro lado, la cota máxima alcanzada de globalización hace que las fronteras se encuentren poco a poco más difuminadas, generando movimientos sociales y episodios políticos y económicos que denotan inseguridad, miedo y una notable falta de inoperancia para solucionar las continuas problemáticas que en cada región o país aparecen. Los problemas "micro" de las poblaciones se entremezclan con los problemas "macro" lo que desencadena respuestas de fluctuación en los gobiernos que trasladan la desconfianza y perplejidad a una ciudadanía que no entiende las claves de una realidad cada vez más compleja y conectada. El cambio climático, la demografía desigual, el reparto de la riqueza, el acceso y transformación de los recursos energéticos, la violencia y el terrorismo, los sistemas financieros y su colapso, las migraciones o el uso y abuso de la red, etc., son retos que requieren una posición de tratamiento pedagógico.

El tratamiento pedagógico que este trabajo plantea es el de poner en valor una urgente educación política en la ciudadanía. La política está presente en nuestras vidas de una manera constante, y a través de ella se intentan establecer mecanismos de respuesta y mejora de los anteriores temas enumerados. Sin embargo, el ciudadano de a pie en la mayoría de los casos, mantiene una posición política inhibida. Este no conoce a fondo la realidad y el pensamiento político de su país, apenas tiene conocimientos profundos de la realidad económica y mecanismos constitucionales, y camina en una travesía de argumentaciones que los medios de comunicación, en base a una línea editorial, diseñan. Ello sitúa al ciudadano en una posición de vulnerabilidad que en muchos casos es asumida y corrompida, más si cabe, por las redes sociales.

En el trasfondo de la cuestión aparece la perpetuación de un sistema de esclavitud pues el ciudadano vive en un estado de indolencia que, salvo excepciones, sobre todo afecta a las capas más jóvenes de la sociedad, que llega tarde a conocer –cuando llega– el funcionamiento real del sistema. La causa es una pobre cultura política, un dominio nada profundo de conocimientos y herramientas que obstruyen la construcción de criterio y argumentario a la persona, situándola lejos de decidir y empoderarse para entender y colaborar en la resolución de los retos constantes del mundo de hoy.

Las líneas que a continuación se escriben tratan de presentar en primer lugar las razones generales de la necesaria educación política. Posteriormente, se tratará la situación de la educación política en España, atendiendo a un recorrido en perspectiva histórica y político-educativa. Tras este marco de corte más teórico, se presenta una propuesta de educación política integral, complementada con una reflexión final acerca del papel fundamental que ha de cumplir el profesorado.

1. RAZONES PARA LA EDUCACIÓN POLÍTICA

La situación del mundo actual que ya hemos enunciado en líneas anteriores provoca un estado social en el que el mundo globalizado nos presenta a un individuo marcado por el individualismo, el apego a lo efímero y el consumismo sin límites. Estas características afectan con mayor virulencia a jóvenes y adolescentes quienes a su vez pasan por un estado que protagoniza dos luchas paralelas: por un lado, la velocidad en el desarrollo de sus condicionantes cognitivos, físicos, emocionales y sociales –lo que trae enormes consecuencias para su desarrollo– (Anaya

Nieto, 2014) y, por otro lado, el potencial de aprendizaje como agentes de cambio social. Podemos decir, por tanto, que son a la vez la representación misma de la vulnerabilidad y de la oportunidad (Amézquita, 2013).

La maleabilidad de la juventud implica que esta pueda ser observada con una triple mirada en función del optimismo esperado de su influencia para el cambio social. Podemos ver a la juventud como simple receptora de información, como producto de reproducción social o como agente transformador de la cultura (Molina García, 2015). Lo que es evidente es que conforman el grupo social con mayor potencial para alcanzar o destruir la idea de democracia participativa en nuestra sociedad. Sin lugar a duda, para alcanzar el refuerzo de esta visión se presenta como indispensable elevar la educación política del alumnado presente en las aulas, contribuyendo de manera certera a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y con habilidades para entender y participar en los mecanismos que gestionan su mundo social más cercano (Arias Campos, 2006), pero también aparentemente más alejado (Lenzi, D´Avirro y Pataro, 2008).

Este discurso puede enmarcarse en lo que se ha dado en llamar pedagogía crítica. El posicionamiento es claro, entender que la educación debe ser emancipadora, proporcionado herramientas a los estudiantes para revertir las injusticias y desigualdades presentes incluso, en el seno de la propia escuela y en la zona más específica del conjunto del sistema escolar, el aula (Giroux, 1997). Un cambio radical en el modo de entender el progresivo acto emancipatorio de los jóvenes pasa por ofrecerles una educación que les introduzca como señala Milena (2009) en el conocimiento de los valores de mercado (autoritarismo, tecnocracia, utilitarismo, individualismo), los valores del vínculo social (comunicación dialógica, justicia social, dignidad humana) y del conocimiento acerca de la reversibilidad de las relaciones entre dominantes y dominados.

Por tanto, se trata de no negar la presencia de la política en la pedagogía sino de cambiar la falsa neutralidad por espíritu de compromiso social. Con el aumento de la educación política desde una perspectiva crítica se pondrán encima de la mesa cuestiones que tiene que ver con los problemas acuciantes de la sociedad del siglo XXI como la exclusión, la segregación, la marginación o la desigualdad (Ortega y Peñuela, 2007).

2. LA EDUCACIÓN POLÍTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La presencia de contenidos que encaminan a dotar al alumnado de una conciencia política, social y ciudadana libre, crítica y madura en el sistema educativo español ha estado determinada por la juventud de nuestro sistema democrático actual y por las constantes luchas ideológicas entre partidos políticos que han transmitido gran inestabilidad a la política educativa. Atendiendo a esto, pasamos a realizar un breve balance de la situación desde la promulgación de la Constitución de 1978 hasta la actualidad, y sobre cómo ha ido ganando o perdiendo fuerza este encaje formativo.

La Constitución española (1978) presenta en el punto segundo de su artículo 27 dedicado a la educación, la primera alusión a la defensa y desarrollo de los presupuestos democráticos en la ciudadanía, junto con el desarrollo del resto de componentes del individuo. El punto señala literalmente: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. A partir de aquí, el consiguiente desarrollo legislativo en relación directa con la educación debía introducir todos los mecanismos a su alcance para velar por él y alcanzarlo.

Vamos a hacer un breve balance de esto en el desarrollo legislativo posterior centrándonos en los textos y currículos de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo o LOGSE; de la Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación o LOE; y de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa o LOMCE.
La LOGSE en su Título Preliminar hacía alusión en varias ocasiones a la formación democrática del alumnado, por ejemplo, en artículos como el 1 y el 2. Pero ¿cómo se concretaba esta propuesta en las enseñanzas mínimas? Si nos vamos a lo establecido tanto para la educación primaria, secundaria y el bachillerato en los subsiguientes decretos aprobados, podemos apreciar lo siguiente: En la etapa de educación primaria se recogen de manera transversal ciertos objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo de valores a través de la materia Educación Moral y Cívica, y el desarrollo del pensamiento crítico y entendimiento de la organización política de la sociedad, sobre todo relacionados con la asignatura de Conocimiento del Medio. Esto se repetirá en la Educación Secundaria Obligatoria para las asignaturas de Ética, Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Y en el Bachillerato, esto se verá complementado con el desarrollo curricular de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que tocaban aspectos de la educación política en asignaturas como Filosofía e Historia.

Ahora bien, con la aprobación de la LOE y del establecimiento de las enseñanzas mínimas, aparece una circunstancia que conviene señalar como excepcional. Se trató de la aparición de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Esta asignatura enmarcada en el texto legislativo aprobado por el Gobierno de Rodríguez Zapatero cumplía con la pulsión de instancias europeas de reforzar las vías y formas de la Europa comunitaria y los estados de derecho democráticos en las nuevas generaciones (Tiana, 2009); (Muñoz Ramírez, 2016). Situada en el tercer y último ciclo de la etapa de Educación Primaria, en la ESO (Educación Ético-Cívica) y en el Bachillerato (Filosofía y Ciudadanía), sus objetivos, competencias a desarrollar, contenidos y criterios de evaluación, se especificaron en los siguientes Reales Decretos: Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Todo parecía encaminado a una progresiva dotación de protagonismo de este tipo de contenidos en el currículum. Sin embargo, el contexto político de España a finales de la primera década del segundo milenio hizo tambalear la progresión establecida en materia de educación político-ciudadana. La crisis de 2008 afectó gravemente a las estructuras económicas del país, las tasas de paro se elevaron gravemente y el signo del gobierno giró 180 grados hacia posturas neoliberales y conservadoras ejemplificadas en el triunfo en las elecciones de 2011 del Partido Popular. En materia político-educativa nos encontramos con una nueva ley, la LOMCE, ley actual, cuyos postulados –enunciados en su preámbulo– ejemplifican un nuevo contexto educativo, donde lo económico y lo productivo priman sobre otros aspectos de carácter más culturalista. La LOMCE enfatiza en su planteamiento eliminar las posibles circunstancias de desventaja con las que el alumnado sale al mercado laboral; lo que se traduce en una mejora de la competitividad y la empleabilidad, relacionada con la potenciación del espíritu emprendedor. Este matiz presenta ciertas connotaciones que tienen que ver con el contexto de mercado en que se inscribe este texto, y condiciona otros objetivos que, aunque también son contemplados por la LOE, serán concretados de manera diferente por la LOMCE.

Además de ello, años atrás se generó un poderoso movimiento que aglutinó a fuerzas conservadoras en lo religioso que, unidas a las estrategias del Partido Popular, entonces en la oposición, pusieron en marcha un continuo asedio contra la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Esta fue tachada por estos sectores como potenciadora del laicismo, el relativismo moral, el positivismo jurídico y la ideología de género (Muñoz Ramírez, 2016). Por tanto, la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos fue eliminada, sustituida por la formula que a continuación describiremos.

Como se puede apreciar en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; tras la reforma legislativa acaecida con la aprobación de la LOMCE, la "Competencia social y ciudadana", competencia básica determinada y definida por la LOE pasa a denominarse "Competencias sociales y cívicas". El lugar que ocupa este desarrollo competencial se sitúa ahora en las asignaturas de Valores Sociales y Cívicos en la etapa de Educación Primaria y Valores Éticos durante los dos ciclos contemplados en la Educación Secundaria Obligatoria. El Bachillerato queda huérfano de estas enseñanzas.

En ambos casos, tanto en Primaria como en la ESO son asignaturas de carácter específico que comparten optatividad con la asignatura de Religión. En este sentido, no queremos transportarnos en este trabajo al clásico debate ideológico, confesional o laico tan manido en España. Lo que queremos poner de manifiesto es que pese a la transversalidad y la presencia de contenidos que tienen que ver con la igualdad entre hombres y mujeres, la libertad, la justicia, el pluralismo político, la paz o la democracia en otras asignaturas del currículo; se pierde esa progresión iniciada con la LOE hacia la generación de peso curricular específico de contenidos cívicos, políticos y sociales en la formación del alumnado. Creemos además que la omisión en la etapa del Bachillerato es una pérdida inoportuna para desarrollar la madurez del pensamiento crítico o participativo de los estudiantes en esta materia.

Para terminar este apartado y a modo de ejemplo, se seleccionan en la Tabla 1 criterios de evaluación de determinados bloques de contenido de la asignatura de Valores Éticos de 1º y 2º ciclo de la ESO, extraídos del ya mencionado Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Es decir, aspectos que el alumnado debe saber una vez curse la asignatura. Esta muestra de conocimientos es a nuestro juicio capital en la sociedad actual, en la configuración del pensamiento ciudadano y, sin embargo, queda relegado a una optatividad y arrinconamiento sustanciales. Se pretende con ello llamar la atención, pues tratan aspectos problemáticos de nuestra cotidianidad, reflexiones sobre cuestiones que en muchos casos solucionarían problemas clave de nuestro entorno próximo:

Tabla 1. Criterios de evaluación de la asignatura Valores Éticos

	Valores Éticos (1º ciclo ESO)	**Valores Éticos (2º ciclo ESO)**
Bloque 1. La dignidad de la persona	Comprender la crisis de la identidad personal que surge en la adolescencia y sus causas, describiendo las características de los grupos que forman y la influencia que ejercen sobre sus miembros, con el fin de tomar conciencia de la necesidad que tiene, para seguir creciendo moralmente y pasar a la vida adulta, del desarrollo de su autonomía personal y del control de su conducta.	Interpretar y valorar la importancia de la dignidad de la persona, como el valor del que parte y en el que se fundamenta la DUDH, subrayando los atributos inherentes a la naturaleza humana y los derechos inalienables y universales que derivan de ella, como el punto de partida sobre el que deben girar los valores éticos en las relaciones humanas a nivel personal, social, estatal y universal.
Bloque 2. La comprensión, el respeto y la igualdad en las relaciones interpersonales	Utilizar la conducta asertiva y las habilidades sociales, con el fin de incorporar a su personalidad algunos valores y virtudes éticas necesarias en el desarrollo de una vida social más justa y enriquecedora.	Explicar en qué consiste la socialización global y su relación con los medios de comunicación masiva, valorando sus efectos en la vida y el desarrollo moral de las personas y de la sociedad, reflexionando acerca del papel que deben tener la Ética y el Estado en relación con este tema.
Bloque 3. La reflexión ética	Tomar conciencia de la importancia de los valores y normas éticas, como guía de la conducta individual y social, asumiendo la responsabilidad de difundirlos y promoverlos por los beneficios que aportan a la persona y a la comunidad.	Reconocer que, en el mundo actual de grandes y rápidos cambios, la necesidad de una regulación ética es fundamental, debido a la magnitud de los peligros a los que se enfrenta el ser humano, resultando necesaria su actualización y ampliación a los nuevos campos de acción de la persona, con el fin de garantizar el cumplimiento de los derechos humanos.
Bloque 4. La justicia y la política	Justificar racionalmente la necesidad de los valores y principios éticos, contenidos en la DUDH, como fundamento universal de las democracias durante los s. XX y XXI, destacando sus características y su relación con los conceptos de "Estado de Derecho" y "división de poderes".	Concebir la democracia, no sólo como una forma de gobierno, sino como un estilo de vida ciudadana, consciente de su deber como elemento activo de la vida política, colaborando en la defensa y difusión de los derechos humanos tanto en su vida personal como social.
Bloque 5. Los valores éticos, el Derecho, la DUDH y otros tratados internacionales sobre derechos humanos	Comprender el desarrollo histórico de los derechos humanos, como una conquista de la humanidad y estimar la importancia del problema que plantea en la actualidad el ejercicio de los derechos de la mujer y del niño en gran parte del mundo, conociendo sus causas y tomando conciencia de ellos con el fin de promover su solución.	Apreciar la necesidad de las leyes jurídicas en el Estado, para garantizar el respeto a los derechos humanos y disertar acerca de algunos dilemas morales en los que existe un conflicto entre los deberes éticos, relativos a la conciencia de la persona y los deberes cívicos que le imponen las leyes jurídicas.
Bloque 6. Los valores éticos y su relación con la ciencia y la tecnología	Reconocer que, en la actualidad, existen casos en los que la investigación científica no es neutral, sino que está determinada por intereses políticos, económicos, etc. mediante el análisis de la idea de progreso y su interpretación equivocada, cuando los objetivos que se pretenden no respetan un código ético fundamentado en la DUDH.	Estimar la necesidad de hacer cumplir una ética deontológica a los científicos, los tecnólogos y otros profesionales.

Fuente: Elaboración propia. a partir del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

3. BASES PARA UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN POLÍTICA

Tras una justificación de la necesidad de la educación política y una mirada a la trayectoria que ha seguido esta con la configuración del sistema educativo más reciente, centramos ahora los esfuerzos en buscar alternativas formativas que permitan al alumnado imbuirse de una conciencia participativa, ciudadana, conducente a una personalidad crítica y con ello a la adquisición de competencias para el desarrollo cívico (Touriñan, 2012).

De acuerdo con Yurén (2014) se pueden identificar una serie de capacidades a hacer valer por los ciudadanos en pos de mantener fuerte una democracia. Estas capacidades son: 1. Reivindicación de derechos y cumplimiento de obligaciones; 2. Deliberación en diversos espacios de participación; 3. Indignación con sentido de justicia; 3. Agencia con sentido práctico; 4. Memoria y promesa responsables.

¿Y si lográsemos desarrollar estas capacidades mediante propuestas específicas en los centros escolares?

No se trata de realizar únicamente un refuerzo de conceptos clave y su entendimiento, o una ampliación del vocabulario político (democracia, libertad, parlamento, referéndum, constitución, neoliberalismo, socialdemocracia, régimen, congreso, etc.); se trata más bien de vivenciar la actitud política, la capacidad de diálogo, de acuerdo, y de consenso. Para ello será necesario cambiar actitudes, no pensamientos, en toda la comunidad educativa. Se trata de complementar lo que ya se hace actualmente en las aulas de manera específica o transversal: el tratamiento de acontecimientos políticos en la historia (apartheid, crack del 29, transición democrática española) y de la actualidad (primaveras árabes, crisis de los refugiados, Brexit, situación entre Cataluña y España), con una experiencia que transforme los centros educativos en ciudades educativas. Esas ciudades deben ser gestionadas en coparticipación de sus integrantes, en diferentes momentos del horario escolar y lectivo y en distintos ambientes, no solo en el aula.

Con objeto de aproximarnos a la realidad de las estructuras de gobierno actuales y potenciar así el conocimiento de nuestro sistema democrático, se puede crear en los centros una experiencia de gestión y coparticipación de la comunidad educativa. La idea consistiría en el establecimiento de “Consejos” compuestos por alumnado, profesorado específico, familias y personal de Administración y Servicios del centro. Estos “Consejos” harían las veces de Ministerios en la política del centro escolar, como lo hacen en la política del país. Los “Consejos” pueden programar hojas de rutas independientes y también en colaboración con otros “Consejos”.

Las decisiones, que siempre se llevarán a consenso, se transmitirán para su aprobación a la “Asamblea General Educativa”, que podría ser el lugar de reunión de todos los participantes; donde los portavoces de cada “Consejo” transmitirían las decisiones tomadas y deliberadas para que sean tenidas en cuenta y puestas en común. A partir de la aprobación final en la “Asamblea General Educativa”, se pondrían en marcha las iniciativas diseñadas.

A modo de ejemplo se enuncian en la tabla 2 una posibilidad de organización de estos órganos de participación educativa:

Tabla 2. Órganos de participación educativa

Órgano	Misión	Integrantes
"Consejo de arte y cultura".	Dedicado a la programación de actividades artísticas (pintura, danza, literatura, teatro, fotografía, escultura, etc.)	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Consejo de Ciencia".	Dedicado a la programación de actividades científicas (feria científica, olimpiada matemática, etc.).	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Consejo de Deporte y Actividad Física"	Dedicado a actividades deportivas.	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Consejo de relaciones exteriores"	Dedicado a la gestión y coordinación de actividades con otros centros, no solo de la misma ciudad, sino también de otros países con gracias a la utilización de las TIC.	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Consejo de medioambiente"	Dedicado a la limpieza, orden y cuidado de las instalaciones del centro y a la programación de actividades relacionadas con el medio natural y la ecología.	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Consejo de convivencia e interculturalidad"	Dedicado a la contribución al buen ambiente social del centro, prevención del acoso escolar y actividades de sensibilización intercultural.	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Consejo de salud"	Dedicado a generar actividades y programas sobre alimentación, prevención de consumo de sustancias, educación sexual, educación postural, etc.	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Consejo de Igualdad"	Actividades dedicadas al fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.	Alumnado representante de todos los cursos. Profesorado especialista en las áreas. Familiares varios Miembro del Personal de Administración y Servicios del centro
"Asamblea General Educativa"	Espacio donde los portavoces de cada "Consejo" transmitirán las decisiones tomadas y deliberadas para que sean tenidas en cuenta y puestas en común.	Portavoces de cada "Consejo" Al menos un miembro del Equipo Directivo del centro

Fuente: Elaboración propia.

El engranaje presentado permite un trabajo que no elude, sino que además refuerza, el desarrollo de otras competencias clave del currículo, refuerza los contenidos y su puesta en práctica de las áreas disciplinares con mayor peso curricular. Pero, sobre todo, lo que permite es elevar la visión de comunidad, trabajar para que el alumnado y el resto de los entes (Profesorado, Familia) que orbitan a su alrededor refuercen su condición de individuos políticos. Porque la política no es solo ideología y pensamiento, la política es también procedimiento, acción, valores, tolerancia y escucha. Todas estas habilidades que se ven trabajadas en esta experiencia formativa integral y que guardan relación con lo que señala Ruiz (2016) como virtud cívica, que no constituye un fin en sí mismo, sino que posee carácter instrumental.

Finalmente, para todo esto se concibe como fundamental una vez más, la implicación del profesorado en ejercicio. Estellés y Romero (2016) llegan a señalar que el profesorado actual posee un conocimiento superficial sobre temas de índole política y ciudadana previo a su inclusión en el aula, por lo que sería pertinente reflexionar acerca de su formación en la educación superior. Esto es clave para el éxito del proceso transformador. ¿Se está llevando a cabo un proceso de alfabetización político-ciudadana en las aulas? ¿Cuál es el nivel de alfabetización del profesorado actualmente? (Vera Muñoz, Seva Cañizares y Soriano López, 2012) ¿Se está desarrollando el pensamiento crítico de los estudiantes? (Fueyo Gutiérrez, Rodríguez Hoyos y Hoechsmann, 2018) ¿Cuál es el nivel de pensamiento crítico del profesorado? ¿Se anima a la participación? ¿Participa activamente nuestro profesorado? Todas estas cuestiones son difíciles de resolver, pero son fundamentales para que el camino información-filtrado-conocimiento-acción de nuestro alumnado se desarrolle correctamente.

CONCLUSIONES

El propósito de las páginas precedentes ha sido reflexionar acerca de la necesaria educación política para la configuración de una sociedad más justa y defensora de las verdaderas estructuras democráticas en las décadas venideras. La democracia actual presenta una llamada de atención de la ciudadanía solo en los momentos de confrontación política explícitos: por ejemplo, durante el transcurso de unas elecciones. La vertiginosidad y la visceralidad del momento inunda a la sociedad de mensajes superficiales y numerosos, difundidos gracias a la ayuda de los medios de comunicación y las redes sociales. Ante esto, el ciudadano, es en ocasiones limitado de educación política, se convierte en un sujeto pasivo que consume sin participar.

Una educación política fuerte permitiría al sujeto pasivo pasar a ocupar el espacio político de manera participativa y permanente, evitando así las consecuencias del clímax generado, durante el ejemplo mencionado.

Desde nuestra posición nos llama la atención que afirmaciones o descripciones como las que señala la LOMCE en sus Reales Decretos de enseñanzas mínimas en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato para el área de Valores Sociales y Cívicos y la asignatura de Valores Éticos tengan tan poco peso en la formación específica y evaluable del alumnado en la sociedad del siglo XXI.

Por otro lado, con la cara oculta de la transversalidad, contenidos clave en materia de educación política que son o no, trabajados en asignaturas como Filosofía, Historia, Economía, Valores Éticos, pierden peso en el currículo. Esta volatilidad o subjetividad queda a expensas de la labor de concreción curricular del profesorado ejercida en determinado momento y en determinado centro, dependiendo incluso de la Comunidad Autónoma. Ello genera una pérdida de peso

específico muy difícil de recuperar y que repercute con creces en la formación en contenidos cívicos y sociales del alumnado.

Cuando las luchas ideológicas no permiten una estabilidad política en materia de educación y cuando el diseño curricular está en manos de intereses económicos, políticos e incluso, de índole religiosa, no cabe otra posibilidad que un empoderamiento por parte del profesorado. Este debe ser capaz de establecer alternativas formativas en pos del pensamiento crítico, las habilidades sociales y cívicas y el fortalecimiento de actitudes para la participación democrática que inunden los centros educativos. Desde una forma alternativa de pensar los espacios y tiempos escolares, se ha presentado en este trabajo una forma diferente de reforzar la educación política de los estudiantes. Entendemos que la idiosincrasia de cada centro y comunidad educativa es diferente, pero defendemos la posibilidad de innovar también con estrategias educativas para que este aspecto clave de la formación de la persona individual y social también tenga su espacio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amézquita, M. P. (2013). Filosofía para niños: un proyecto para la formación del sujeto ético-político en la escuela. *Nodos y nudos*, *4*(34), 77-86.

Anaya Nieto, D. (2014). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz y Torres.

Arias Campos, R. L. (2006). Educación Social y formación ciudadana en tiempos de globalización. *Revista Tendencias & Retos*, (11), 117-129.

Estellés, M. y Romero, J (2016) Teacher education for citizenship in a globalized world: A case study in Spain. *Journal of international social studies*, *6*(2), 21-33.

Fueyo Gutiérrez, A., Rodríguez Hoyos, C. y Hoechsmann, M. (2018) Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo: confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (91), 57-68.

Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría cultura y enseñanza.* Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Lenzi, A. M., D'Avirro, M. J. y Pataro, M. A. (2008). Relaciones entre saberes políticos, participación política y educación política. Aportes de la investigación psicológica. *Anuario de investigaciones*, 15, 125-134.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 2/2006, de 2 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Milena, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y saberes*, (30), 39-46.

Molina García, A. (2015). Espacios alternativos de formación en la construcción de culturas políticas: una propuesta para su análisis. *De Prácticas y Discursos*, *4*(4), 1-25.

Muñoz Ramírez, A. (2016). ¿Qué ha sido de Educación para la Ciudadanía con el Partido Popular?. *Foro de Educación*, *14*(20), 105-128.

Ortega, P. y Peñuela, D. (2007). Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas. *Folios*, (26), 93-103.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Ruiz, R. (2016). Democracia, virtud cívica y derechos sociales. *Derechos y libertades*, 35, 215-234.

Tiana, A. (2009). *Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación.* Las Rozas: Wolters Kluwer.

Touriñán, J. M. (2012). *Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada*. Coruña: Netbiblo.

Vera Muñoz, M. I., Seva Cañizares, F. J. y Soriano López, M. C. (2012). ¿Están preparados los futuros profesores de Ciencias Sociales para formar ciudadanos democráticos?. En: N. de Alba, F. García y A. Santiesteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 321-330) Sevilla: Diada Editora.

Yurén, T. (2014). El desarrollo de las capacidades para una vida democrática vigorosa. *Edetania*. *Estudios y propuestas socioeducativas*, (46), 105-121.

REPENSANDO EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Cáceres Silguero, Pablo
Doctorado en Educación y Sociedad, Facultad de Educación, Universitat de Barcelona
pablo.caceresp y@yahoo.com

Resumen
El presente trabajo busca reflexionar en torno a las aportaciones sobre el reconocimiento del Otro/a. Pareciera ser que los tiempos actuales sociales y políticos que viven Europa, Latinoamérica u otros sitios del planeta nos invocan a cada tanto a repensarnos un poco más sobre quién es el Otro con quien compartimos contextos. Asimismo, creemos que la realidad social actual también nos convoca a ejercitarnos, a nivel consciente y emocional, para brindar una respuesta respetuosa y de acogida a las personas de nuestro entorno y a quienes están en la comunidad global. Este artículo quiere recoger, analizar y compartir algunos de los pensamientos claves sobre el reconocimiento del otro/a del ámbito de la filosofía, educación o psicología como aporte al trabajo que vienen realizando personas del ámbito de las organizaciones sociales. Estas personas comprometidas son agentes generadoras del sentido de humanidad, del sentido crítico, del reconocimiento del Otro/a y, por ende, de la defensa de valores democráticos y de igualdad social.

Abstract
This contribution aims to reflect on the most relevant theoretical reflections around the exercise of recognition of the Other. The current social and political atmosphere in Europe, Latin America and elsewhere in the planet should trigger our rethinking who the Other is, and who we share environments with. We argue that today's social reality calls for both our conscious and our emotional engagements so as to respond respectfully and meaningfully not only to those human beings who are in our vicinity, but also within the global community. With this goal, this text gathers, analyzes, and shares some of the key discussions around the recognition of the other in the fields of philosophy, education, and psychology, as well as the potential benefit of those debates to the work that is being done by those agents involved in social organizations. Those committed people are active generators of the meaning of humaneness, of a critical sense, of the recognition of the Other and, ultimately, of the defense of democratic values and of social justice.

Palabras clave: reconocimiento al otro/a, respeto, organizaciones sociales.

Keywords: recognition of the other, respect, social organizations.

INTRODUCCIÓN
Consideramos que los tiempos actuales, y quizás en todos los tiempos, reflexionar sobre el reconocimiento al Otro/a es una tarea educativa que requiere de revisiones para mantener vivas las relaciones humanas en solidaridad y respecto en el contexto de las diversas comunidades.

Este artículo tiene como base una tesis doctoral en curso que tiene por título "Educar para el reconocimiento del Otro: claves para su fortalecimiento en las organizaciones sociales", en el programa de Educación y Sociedad, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona.

Quisiéramos partir de la idea, como señalábamos arriba, de que en todos los tiempos de la historia de la humanidad pensar activamente al Otro/a tiene valor en sí mismo y sobre todo para la consolidación de una sociedad de igualdad y respeto entre las personas. Entendemos que es necesario "salir de uno mismo" para ir hacia el encuentro del Otro. En este trabajo que presentamos reflexionamos sobre el acto de poder ver al Otro/a y exponemos algunas ideas que abordan este tema. Consideramos importante valorar al Otro, ser consciente de su existencia y que podamos re-colocar, hacer que las personas ocupen el sitio de humanidad que le corresponde. En este sentido, para este trabajo nos apoyaremos en pensamientos, principalmente del ámbito de la filosofía y la educación, como también de la psicología. Recogeremos reflexiones que consideramos clave de Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Paulo Freire, entre otros.

1. ALGUNOS VECTORES FILOSÓFICOS Y PEDAGÓGICOS PARA CONCEPTUALIZAR EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO/A

> … El rostro que me mira me afirma. Pero, cara a cara, no puedo por mi parte negar al otro: la gloria nouménica del otro es lo único que hace posible el cara a cara. El cara a cara es al mismo tiempo una imposibilidad de negar, una negación de la negación. La doble articulación de esta fórmula significa en concreto: el "no cometerás asesinato" se inscribe en el rostro y constituye su alteridad misma (Lévinas, 1993, p. 48).

Emmanuel Lévinas nos señala que el rostro del otro demanda nuestra atención y no podemos negarle una respuesta, el otro/a está presente ante nosotros. Martín Buber nos indica en sus reflexiones que no existe un Yo sin un Tú, entendemos que de un Tú se conforma nuestra existencia. Es decir, desde la génesis de nuestra existencia personal estamos ligados al Otro.

Creemos que el hecho de negar al otro/a por creencias en antivalores, ideologías individualistas o sectarias, en un sentido profundo es en sí mismo imposible de concretar porque nos debemos a los otros. Podríamos pensar que la existencia humana no es posible callar o negar porque el ser humano está trascendentalmente presente. Y podríamos sostener, a partir de los análisis de Buber y Lévinas, que la existencia del Yo es solo posible a través del Tú y que el Tú está innegablemente ante nosotros para siempre. Así, Buber (2001) nos invita a reflexionar sobre el valor y la profundidad del reconocimiento del Otro en el siguiente texto,

> Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo, como hombre, y marche desde este reconocimiento a penetrar en el otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador (Buber, 2001, p. 145).

Emmanuel Lévinas (1993) también nos señala que existe una relación entre seres humanos mucho más allá del simple conocimiento material o práctico, por decirlo así. El Otro está más allá de la compresión y es imposible aprehenderlo porque el Otro, también nosotros como Otro, formamos parte del misterio de la vida. Lévinas nos explica con profundidad y nos permite mirar este tema a través de sus reflexiones en la siguiente cita:

> Nuestra relación con otro consiste ciertamente en querer comprenderle, pero esta relación desborda la comprensión. No solamente porque el conocimiento del otro exige, además de curiosidad, simpatía o amor, maneras de ser distintas de la contemplación

> impasible, sino porque, en nuestra relación con otro, él no nos afecta a partir de un concepto. Es ente y cuenta en cuanto tal (Lévinas, 1993, p. 17).

Para el filósofo Martin Buber (2001) la manera de conocer al ser humano es reflexionar sobre uno mismo como persona orientado a un principio de individuación, encontrando que cada uno estamos hecho de una manera peculiar y que debemos ir en profundidad en la autoreflexión para poder vivenciar la totalidad humana. Interpretamos de esas ideas de Buber que en cada ser humano hay algo más universal, algo superior que nos hace dignos de respeto e iguales. En otro pasaje de su libro *¿Qué es el hombre?* (Buber, 2001), entendemos que Buber insiste en que si nos empeñamos en conocer al ser humano solo por su representación, solo por lo que suponemos o nos enseñaron de él, realmente no llegaremos a comprenderlo:

> Mientras nos contentemos con «poseernos" como un objeto, no nos enteraremos del hombre más que como una cosa más entre otras, y no se nos hará presente la totalidad que tratamos de captar; y claro que para poder captarla tiene que estar presente. No es posible que percibamos sino lo que en un «estar presente" efectivo se nos ofrece… (Buber, 2001, p. 21).

Desde estos análisis expuestos, tanto en Búber como en Lévinas, la negación del Otro que se padece en la sociedad actual no sería posible si entendiéramos la posición que ocupamos como seres humanos en el planeta. Comprender nuestro origen como ente, como ser vivo, y en el contexto planeta en el cual vivimos, sumado al tiempo y al tránsito, contingente, nos permitiría valorar a los seres humanos como nuestros acompañantes en este breve episodio de la existencia humana. La vida pertenece al misterio que hasta nuestros días no hemos desvelado del todo. Creemos que esta es una de las claves del reconocimiento del Otro, reconocernos contingentes, habitantes pasajeros de este mundo, que la tierra no pertenece a nadie más que a sí misma y que literalmente el Otro/a son compañeros de viaje.

Pero esta estancia en este único mundo que habitamos y el cual hemos recreado construyendo estructuras de habitabilidad, tiene evidentemente sus dificultades. Muchos sectores de la sociedad polarizan la convivencia, rechazan al otro, odian al diferente, destruyen la vida y el hábitat de quienes no son sus iguales. Por ello, la conciencia y el respeto de la existencia del Otro son fundamentales en este breve paso por la vida. Porque actuando desde ese ego-centrismo, desde esa idea del todo lo que hay en el planeta me pertenece solo a mí o a mi grupo más cercano está destruyendo vidas, culturas y bienes de las diferentes comunidades de la sociedad.

Bárcena y Mèlich (2000) nos proponen, además del reconocimiento del Otro, mantener viva la memoria. Recordando episodios de la historia de la humanidad de negación, de rechazos, de muerte, de destrucción de la humanidad deberíamos mantener viva la memoria porque según estos autores somos lo que recordamos. Ciertamente observando la realidad social actual y teniendo puesta la mirada en las siguientes generaciones creemos que con el ejercicio del reconocimiento al Otro y con memoria histórico-social podríamos, en cierto modo, evitar repetir los grandes casos de genocidio ocurridos, y también los casos de desconocimiento al Otro/a puntuales de la vida cotidiana. Barcena y Mèlich (2000) nos plantean las ideas en torno al recuerdo, de la memoria histórica, en el siguiente texto,

> Después de Auschwitz *la historia se ha quebrado.* Ya no podemos pensar como antes, ya no podemos ser como antes, ya no podemos vivir como antes, *ya no podemos educar*

> *como antes.* Ahora es urgente pensar lo Otro del concepto, la alteridad radical. Por lo tanto, después de Auschwitz ya no es suficiente con una construcción «social" de la subjetividad. Después de Auschwitz, la subjetividad se forma también *anamnéticamente.* Somos lo que recordamos (Barcena y Mélich, 2000, p. 20).

Por otra parte, quisiéramos destacar el valor que tiene reconocer al Otro/a. La convivencia, la solidaridad traen beneficios para hacer de nuestro planeta un mundo habitable y solidario. Compartir y cuidar de los bienes que nos ofrece la naturaleza nos permitirá vivir mejor y con igualdad y equidad social. El Otro/a tendría que dejar de ser una amenaza o ser considerado de mi propiedad y pasar a ser miembro de la misma comunidad universal y por ende también co-partícipe de la mejora de las condiciones de vida en el planeta.

Creemos también que una de las claves fundamentales de la puesta en escena del reconocimiento del Otro/a es el respeto a la dignidad de las personas. Ciertamente no importa la condición social, las creencias o grupo humano al que pertenezcamos los seres humanos, todos merecemos respeto en nuestra dignidad. Somos habitantes de una misma casa, el planeta que nos acoge, y en este viaje a través del tiempo y del espacio nos toca coincidir y compartir en convivencia pacífica, solidaria; estas podrían ser otras claves de nuestro transitar.

En este punto recogemos algunas reflexiones de Paulo Freire (2013) en las cuales nos invita a pensar en el vínculo del encuentro con los Otros como algo más significativo. Freire hace referencia a ese reconocerse entre seres humanos que desarrolla una conciencia mayor. El encuentro con el otro, nosotros diríamos el reconocimiento al Otro, nos permite acceder al respeto por la vida, por la dignidad –como condición superior de todas las personas que habitan el planeta, sin exclusiones. Paulo Freire nos señala este tema de la siguiente manera,

> La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto su mundanidad o su subjetividad. En términos radicales, podríamos decir, en lenguaje ya no fenomenológico, que la intersubjetividad de las conciencias es la progresiva concienciación en el hombre, del "parentesco ontológico" de los seres en el ser. Es el mismo misterio que nos invade y nos envuelve, encubriéndose y descubriéndose en la ambigüedad de nuestro cuerpo consciente (Freire, 2013, p. 13).

2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

¿Y qué tendríamos que hacer para promover el reconocimiento del Otro? Pensamos que una de las primeras reflexiones es tomar conciencia de uno mismo, conocerse, y conocer en reflexión y profundidad el origen de nuestra existencia. Esta reflexión sobre la propia vida, sobre quiénes somos, de dónde venimos, las preguntas básicas de la existencia, nos conducirá como respuesta a conectar nuestra historia personal y por ende con la vida de los otros. Ya que, como decíamos anteriormente, a los otros nos debemos cuando pensamos principalmente en la existencia. Pero también nos debemos a los otros/as en el juego del engranaje social. Los tiempos de cada comunidad, de cada pueblo, requieren del cuidado y de la atención al Otro/a. Consideramos que no podemos sostener una comunidad considerando solo un sector de ella; en una comunidad tienen cabida todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

El reconocimiento del Otro se traduce en el contexto social en atención a los derechos básicos de cada persona y a construir democracia. El reconocimiento se traduce en respeto a su cuerpo, su producción intelectual y cultural. Reconocer al Otro tiene sentido y materialización en la justicia social, en el reconocimiento de los derechos fundamentales de cada miembro de la

comunidad. Para Alex Honneth (1997) existen formas de reconocimiento, él hace referencia al amor (relaciones primarias amor, amistad), al derecho (relaciones de derecho) y a la solidaridad (comunidad de valor). Estos serían los elementos de la estructura de las relaciones del reconocimiento social. Quisiéramos resaltar el segundo elemento, que señala al reconocimiento jurídico. De ese aspecto interpretamos que pone en relieve el valor del marco legal y los derechos de las personas en la sociedad. Honneth nos lleva a esas reflexiones a través de la siguiente cita,

> Así, en la experiencia del amor están depositadas las oportunidades de la autoconfianza, en la experiencia del reconocimiento jurídico, las del autorrespeto, y en la experiencia de la solidaridad, finalmente, las de la autoestima (Honneth, 1997, p. 209).

Para Pascal Bruckner la democracia es una manera que tiene la comunidad de progresar. Esta idea se vincula al reconocimiento al Otro/a, valorar la vida de cada ser humano en el contexto social que vivamos buscando el bienestar de cada persona dentro del marco de la sociedad. Para ello, Bruckner (1996) nos invita a profundizar además en los valores de la democracia como en la educación y la responsabilidad. Para nosotros, estos aspectos que serán señalados nos parecen fundamentales en el acto de valorar la existencia de las personas. Pascal Bruckner nos expresa estas ideas en la siguiente cita,

> En definitiva, no hay más que un medio de progresar, y éste es profundizando incansablemente en los grandes valores de la democracia, de la razón, de la educación, de la responsabilidad, de la prudencia; es reforzando la capacidad del hombre de no doblegarse jamás ante el hecho consumado, de no sucumbir al fatalismo (Bruckner, 1996, p. 285).

También recogemos pensamientos de Amin Maalouf (2017), reflexiones en torno a la democracia y los valores que nos conducen hacia lo que creemos los más básico pero fundamental que es el respeto a la dignidad de las personas. Maaluouf lo expresa de esta manera,

> En democracia, lo que es sagrado son los valores, no los mecanismos. Lo que ha de respetarse de manera absoluta y sin la menor concesión es la dignidad de los seres humanos, de todos los seres humanos, mujeres, hombres y niños, cualesquiera que sean sus creencias y el color de su piel, y también cualquiera que sea su importancia numérica; las diversas legislaciones electorales deben adaptarse a esa exigencia (Maalouf, 2017, p. 171).

Pensando en la vida cotidiana el Otro tiene rostro primero de persona antes que su "tipificación" cultural o étnica, el otro es el ser humano con sus sentimientos y pensamientos, es decir somos todos y cada uno de nosotros. Si cupiera hacer una lista el Otro/a es el indígena, las personas en situación de pobreza, marginadas, víctimas de los sistemas políticos, las personas sin tierra, las que no tienen acceso a los bienes sociales, y una larga letanía por etc., esos son los rostros del Otro en su sentido más universal.

Pero el Otro también es uno mismo con nuestras necesidades, nuestras tristezas, alegrías, con nuestra propia historia de vida que necesita de reconocimiento y de respeto. Es decir, el Otro somos las personas y por el simple hecho de serlo merecemos ocupar el lugar elegido de seres

humanos convocados a formar parte de la humanidad. Y reconocer al Otro es estar abierto a él como lo expresa Hans-Georg Gadamer (2012), solo así es posible el vínculo humano,

> En el comportamiento de los hombres entre sí lo que importa es, como ya vimos, experimentar al tú realmente como un tú, esto es, no pasar por alto su pretensión y dejarse hablar por él. Para esto es necesario estar abierto. Sin embargo, en último extremo esta apertura sólo se da para aquél por quien uno quiere dejarse hablar, o mejor dicho, el que se hace decir algo está fundamentalmente abierto. Si no existe esta mutua apertura tampoco hay verdadero vínculo humano (Gadamer, 2012 , p. 438).

Teniendo en cuenta las ideas que hemos recogido hasta aquí, consideramos que el reconocimiento del Otro requiere también un ejercicio de sentido crítico y voluntad para optar por el cuidado a quien demanda nuestra ayuda. Es decir, no es suficiente el sentimiento que nos sobrecoge ante la necesidad o el dolor del otro si no requiere de nosotros una acción cognitiva que nos ayude a pensar qué decisión tomaremos para ayudar, como también a realizar el acto voluntario, optar "por socorrer" o no a una persona que nos demande atención.

Por ello, consideramos que esa acción pensante requiere de una educación en valores, de sentido crítico, que se desarrolla en varios ámbitos educativos de la sociedad; restaría reforzarla y en cierto modo evaluar el impacto del trabajo realizado. Creemos que un proceso educativo social en redes y ampliado tendría mayor efecto para una respuesta respetuosa y de acogida al otro/a.

Y tratando de evitar en lo posible el rechazo, la invisibilización de personas que actualmente lo vemos con cierta frecuencia. Josep Maria Puig (1995), en su análisis sobre la educación moral, nos señala que esta formación debería promover valores arraigados a la comunidad humana (entendemos que también son valores como reconocimiento y respeto al Otro) y valores que conduzcan hacia la felicidad de los seres humanos. Estas ideas lo encontramos en el siguiente texto,

> La educación moral como formación de hábitos virtuosos se orienta prioritaria, aunque no exclusivamente, hacia las vertientes comportamentales de lo moral. Se trata de propiciar la adquisición de disposiciones conductuales que puedan ser consideradas como virtuosas, es decir, que expresen valores socialmente arraigados y propios de una comunidad humana, o bien que expresen los valores que conducen hacia la felicidad que puede esperar cada ser humano (Puig, 1995, p. 110).

El llamado a una responsabilidad colectiva viene también de la propia realidad social que nos invita a pensar estrategias de cambio de los valores humanos en general y principalmente los relacionados al vínculo entre las personas. En ese vínculo entre personas tiene una importante relevancia la labor que llevan a cabo las personas que participan de los espacios de organizaciones sociales, ya que son ellas uno de los principales agentes que transmiten los valores de solidaridad y respeto en la comunidad. Y las reflexiones del presente texto buscan ser una aportación a la construcción de las organizaciones sociales. Consideramos que generar espacios de reflexión y formación continuada para estos agentes, y que a partir de su práctica puedan diseñar nuevas vías de intervención educativa, desembocará en beneficio de la sociedad en general.

Creemos que el salto más importante y quizás urgente que tenemos que dar para el reconocimiento del Otro/a es pasar del ver, del observar pasivamente, a vivenciar profundamente lo que podríamos llamar el sentido de humanidad. Que nuestros actos de empatía no queden solo en una respuesta rápida o eficaz sino acercarnos a la vivencia del encuentro con el otro. Solo desde la vivencia, de la convivencia de humanidad es posible aplacar la objetivización, la negación o invisibilización del Otro/a. Entendemos que la vida que habita en el ser humano es la que nos hace dignos, son las manifestaciones de vida en cada persona las que le brindan el valor. Consideramos que es a ella –la vida– a la cual debemos remitirnos para que despierte en nosotros el respeto, podríamos decir la admiración o la fascinación por la condición humana.

Consideramos que de esa fuerza de la vida del ser humano se debería hacer pedagogía –como creemos se está haciendo– para desarrollar lo máximo posible las sensibilidades para ese reconocimiento vital del otro/a. Y a partir de ahí, de esa vivencia, de ese sentir al otro, construir todas las respuesta de acogida a quienes demandan nuestra atención. Pensamos que la atención al Otro/a no es una cuestión sólo de eficacia ni de técnica, sino que es ante todo una cuestión de dignidad, de ética, de respeto por la vida. Creemos que las organizaciones sociales, sus miembros, han apostado siempre por el lado humano de la sociedad como punto de partida de sus acciones. Y esa experiencia vital, podríamos decir esa vivencia personal y profunda, es la que debe seguir orientando el trabajo y el acercamiento a las personas en el servicio social.

Pensamos que una vez que podamos crecer más educativamente en reconocer la dignidad y apreciar la vida de la personas podremos ser capaces de transformar la humanidad. Pensamos que con esta clave podremos ser capaces de cuidar con mayor plenitud de los Otros. Suponemos que tanta ideología individualista y materialista promovida en la actualidad nos ha hecho olvidar esta sabiduría que quizás ya tenían nuestros antepasados. Respetar la vida de las personas y de la naturaleza podría ser otro punto de partida para construir la sociedad de igualdad de oportunidades y democrática a la cual aspiramos. Traemos una cita de Hannah Arendt (2015) que consideramos refuerza las reflexiones sobre el valor que tiene la vida, el valor que tienen las personas,

> Esta simple existencia, es decir, todo lo que nos es misteriosamente otorgado por el nacimiento y que incluye la forma de nuestros cuerpos y el talento de nuestras mentes, sólo puede ser tratado adecuadamente a través de los imprevisibles azares de la amistad y de la simpatía, o de la enorme e incalculable gracia del amor, como dijo Agustín: *Volo ut sis* («Quiero que seas"), sin ser capaz de dar una razón particular para semejante afirmación suprema e insuperable (Arendt, 2015, p. 425).

A partir de estas reflexiones que nos brindan los diferentes pensadores en torno al valor de la vida de los seres humanos, como hemos dicho más arriba, creemos que podemos construir y extender mucho más los actos de reconocimiento desde la educación.

En este sentido, los procesos educativos son el medio que nos permite llegar a la mayor cantidad de personas y de una forma accesible para concluir en la experiencia de los principios éticos. En este punto de nuestra reflexión quisiéramos resaltar una vez más el valor del trabajo educativo de las personas que desarrollan sus tareas en el ámbito comunitario, de la educación social. Valoramos este trabajo educativo principalmente por la cercanía a las personas, por el amplio espectro del trabajo, por el sentido de compromiso y solidaridad con el ser humano, por el sentido de humanidad que llevan desde dentro las acciones, y fundamentalmente porque esos actos educativos traen consigo el reconocimiento profundo al Otro/a.

En esa línea de reflexión Carl Rogers (1972) nos sugiere que la más importante empresa humana es comprender las relaciones humanas, y que la "solución" no vendrá de las ciencias físicas sino de las ciencias humanas. Este análisis lo podemos leer en la siguiente cita,

> Si nos esforzamos seriamente por comprender nuestra labor como administradores, docentes, asesores educacionales o vocacionales o bien como psicoterapeutas, entonces estaremos trabajando sobre el problema que determinará el futuro de este planeta. Porque el futuro no depende de las ciencias físicas, sino de los que procuramos comprender las interacciones entre los seres humanos y crear relaciones de ayuda (Rogers, 1972, p. 61).

Deberíamos despertar nuestra conciencia y vivenciar la existencia del Otro/a, es decir, intentar no caer en la ceguera de la negación, porque esa negación trae consigo un daño innecesario a los demás. Que cada acto personal realizado en beneficio propio traiga consigo el cuestionamiento de si el otro/a tiene las mismas posibilidades que yo. Solo así estaríamos construyendo humanidad. Deberíamos hacer el ejercicio de reconocer el valor supremo de la vida de las personas, porque sencilla y profundamente tienen vida, del mismo modo que tiene vida nuestro planeta. Reconocer la vida es reconocer la dignidad. Creemos que ésta es una clave fundamental del reconocimiento del Otro/a.

CONCLUSIONES

En estas breves líneas quisiéramos recoger algunas ideas que pensamos deberíamos destacar.

Una de las ideas principales hace referencia a que, desde nuestro entender, estamos desde nuestra génesis vinculados a Otro/a. En este sentido el Otro escapa a la compresión humana, podríamos decir está transcendentalmente presente en el planeta. Una de las claves para dimensionar al Otro/a es reflexionar sobre nuestro origen como ente, como ser vivo y pensarse contingente haciendo referencia a nuestro breve paso por el planeta. Reconocer al Otro/a es estar abierto a él/ella. Necesitamos ahondar en los valores de democracia, educación y responsabilidad. Valoramos y destacamos la labor educativa que realizan las personas vinculadas a las organizaciones sociales por su profundo sentido de humanidad, consideramos que se debería generar más espacios de reflexión y formación continuada para acrecentar el valor de reconocer al Otro/a. Estar atento al Otro no es solo una cuestión de eficacia o de técnica sino estar en profunda escucha al Otro. Por último, a decir de Carl Rogers, el futuro del planeta no está en manos de las ciencias físicas sino de las ciencias humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (2015). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

Buber, M. (2001). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.

Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia.* Barcelona: Anagrama.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento.* Barcelona: Crítica.

Lévinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro.* Valencia: Pre-Textos.

Maalouf, A. (2017). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza.
Mèlich, J.C.(1998). *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz.* Barcelona: Anthropos.
Puig, J. M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista iberoamericana de Educación. Educación y democracia*, *8*(2), 103-120.
Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona: Paidós.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL CON ENFOQUE DIFERENCIAL A MUJERES SOBREVIVIENTES DE VIOLENCIA SEXUAL EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Canal Caicedo, María
Doctorado en Estudios de Género: culturas, sociedades y políticas (IIEDG), Universidad de Vic, Vic, España
maria.canal@gmail.com

Resumen
Colombia se encuentra en etapa posconflicto después de la firma del acuerdo de paz, año 2016, entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). No obstante, el país requiere esfuerzos para disminuir las víctimas de violación a Derechos Humanos como las mujeres vulneradas en su integridad física, psicológica y emocional por medio de violencia sexual. A la fecha el Gobierno Nacional registra 28,960 casos de este delito[1], cifra que presenta subregistro puesto que la mayoría de mujeres no lo denuncian.
Considerando lo antepuesto, la investigación doctoral[2], se propone diseñar diferentes estrategias pedagógicas que contribuyan en la atención integral con enfoque diferencial, a mujeres sobrevivientes de violencia sexual en el marco de las confrontaciones armadas en Colombia, con el fin de contribuir en la resignificación de su experiencia como parte de su pasado y no como un continúo en su futuro.
El presente texto se propone exponer los resultados parciales derivados del trabajo de campo realizado en Guatemala y Bosnia-Herzegovina, donde se conocieron buenas prácticas y lecciones aprendidas de las cuales Colombia puede tomar nota para la atención de mujeres sobrevivientes de violencia sexual.

Abstract
Since 2016, after the signed of the peace agreement between the National Government and the Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Colombia is passing through a post-conflict stage. Nevertheless, the country needs urgent effort´s to decrease the victims of Human Rights violations, as the women survivors of sexual assault. Currently the National Government reported 28,960[3] cases of this crime. But the number does not represent the reality because most of the victims never report this type of crime.
According to the above information, the doctoral research aims to design different pedagogy strategies that will help the improve the attention of women survivors of sexual assault in the Colombian armed conflict, with integral and differential approach. As well as contributing to the re-signification of their experiences as part of their past and not as continuum of their future.

[1] Fecha actualización: 1 de septiembre de 2019. Para mayor detalle consultar la página web del Registro Único de Víctimas del Gobierno Nacional en Colombia, disponible en https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394

[2] Investigación doctoral en proceso, titulada *Mejoramiento de la calidad de vida de mujeres víctimas de abuso sexual en el marco del conflicto armado colombiano, por medio de diferentes propuestas pedagógicas acordes a sus contextos culturales, sociales y económicos*, Doctorado en Estudios de Género: culturas, sociedades y políticas (IIEDG), Universidad de Vic, año 1.

[3] Last update September 1th of 2019. For further information check the website of the Registro Único de Víctimas del Gobierno Nacional en Colombia, available in: https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394

The current text has the purpose of exposing the partial results of the field work did in Guatemala and Bosnia-Herzegovina, with the objective of understanding about their good practices and lessons learned from which Colombia can learn for the future attention of these women.

Palabras clave: pedagogía; violencia sexual; conflicto armado; Colombia; género; derechos humanos**.**

Keywords: pedagogy; sexual violence; armed conflict; Colombia; gender; human rights.

INTRODUCCIÓN

La violencia sexual es una realidad vivida diariamente a nivel mundial; no hace diferencia de raza, cultura, género, orientación sexual o nacionalidad. Según datos de ONUMUJERES:

> 35 por ciento de las mujeres de todo el mundo ha sufrido violencia física y/o sexual por parte de un compañero sentimental o violencia sexual por parte de otra persona distinta a su compañero sentimental (estas cifras no incluyen el acoso sexual) en algún momento de sus vidas. Sin embargo, algunos estudios nacionales demuestran que hasta el 70 por ciento de las mujeres ha experimentado violencia física y/o sexual por parte de un compañero sentimental durante su vida (s.f. párrafo 1).

La penalización de este delito, en el ámbito privado, depende de los desarrollos legislativos de cada nación. ONUMUJERES reporta que "al menos 144 países han aprobado leyes sobre violencia doméstica y 154 disponen de legislación sobre acoso sexual" (s.f. párrafo 15). Considerando la gravedad de esta problemática en contextos de guerra y conflictos armados, el Tribunal Internacional para Ruanda, el Tribunal Penal para la Antigua Yugoslavia y la Corte Internacional de Justicia estipularon la violación como crimen de guerra y contra la humanidad.

Por su parte, Colombia registra a la fecha 28,960 denuncias de este delito[4] en el marco del conflicto armado, desconociéndose, dado el alto subregistro, el número real de casos. Considerando la magnitud de esta problemática, cabe preguntarse ¿qué caminos abordar para contribuir en la atención integral con enfoque diferencial a mujeres sobrevivientes de violencia sexual en el conflicto armado colombiano?

Como parte de las estrategias para resolver este interrogante se realizaron entrevistas, en el primer semestre de 2019, a diferentes profesionales que han atendido mujeres que sobrevivieron a dicha violencia en Guatemala y Bosnia-Herzegovina. Dos naciones que han padecido el flagelo de la guerra por varios años y que actualmente se encuentran en etapas de posguerra. Las entrevistas son una valiosa fuente de información, de la cual Colombia puede aprender, para seguir sus buenas prácticas y evitar los pasos que sus lecciones aprendidas ilustraron.

1. ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca en la metodología cualitativa, tomando como base el paradigma interpretativo basado en "teorías como el interaccionismo simbólico, la fenomenología, la

[4] Fecha de corte 1 de septiembre de 2019. Para mayor detalle consultar la página web del Registro Único de Víctimas del Gobierno Nacional en Colombia, disponible en https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394

hermenéutica, la etnometodología, las que señalan la importancia de estudiar la acción y el mundo social desde el punto de vida de los actores" (Vasilachis, 2006, p. 50).

Durante la primera fase de la investigación se han utilizado principalmente dos fuentes de información: i) documentos clave y ii) entrevistas semiestructuradas a personas especialistas en la temática. La consulta de documentos ha permitido entender, desde diferentes perspectivas teóricas y analíticas, la problemática de estudio. Mientras que las entrevistas, han conllevado a conocer diferentes experiencias de atención a mujeres sobrevivientes de violencia sexual en el marco de las guerras en Guatemala y Bosnia-Herzegovina[5].

Dado que la investigación se ubica en el paradigma interpretativo, las entrevistas a personas expertas son parte fundamental del estudio, no para realizar un análisis comparativo, sino como fuente de consulta para el diseño de estrategias pedagógicas que contribuyan a la atención integral con enfoque diferencial en Colombia.

1.1. Muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo por medio de un método mixto, es decir, "un muestreo que utiliza estrategias combinadas. Se caracteriza por la flexibilidad, la triangulación de informantes y la búsqueda de múltiples intereses y necesidades" (Vázquez et al, 2011, p. 64). Así, la selección de las personas entrevistadas, se realizó por medio de un método intencionado y razonado, entendido como:

> Las unidades de muestreo no se eligen con criterios de representatividad estadística sino con criterios de representatividad del discurso, de los significados. Se buscan aquellas unidades de muestreo (contextos, personas, eventos, procesos, actividades …) que mejor puedan responder a las preguntas de la investigación y que posibiliten conocer-descubrir e interpretar el fenómeno estudiado en profundidad, en sus diferentes visiones, de forma que refleje el problema con amplitud (Vázquez et al, 2011, p. 62).

Así como por medio de un muestreo opinático que corresponde a:

> Criterios más pragmáticos y de factibilidad, como la facilidad de los contactos, la accesibilidad, etc. […]. Ejemplo de estrategia: bola de nieve en el que se elige un participante que cumpla las condiciones del estudio y se le pide que identifique a otros posibles informantes y así sucesivamente hasta completar la muestra. Y todas las muestras de conveniencia por criterios de acceso, tiempo, etc. (Vázquez et al, 2011, p. 62).

Siguiendo las directrices del método de muestreo intencionado, razonado y opinático, se entrevistaron profesionales en psicología, psiquiatría, trabajo social y demás personal que ha

[5] Guatemala vivió una cruenta guerra civil de 1960 a 1996, finalizada por medio del Acuerdo de Paz firmado el 29 de diciembre de 1996, entre la Unidad Nacional Revolucionaria Guatemalteca (URNG) y el Estado de Guatemala. (Datos disponibles en UNOMUJERES, 2018 y Amnistía Internacional, 2004a). Al ser un país ubicado en América Latina, guarda similitudes culturales con Colombia, en especial, en lo referente a la población indígena que ha sobrevivido a la violencia sexual en el marco de las confrontaciones armadas. Bosnia-Herzegovina, cuenta con una valiosa experiencia de atención integral con enfoque diferencial a mujeres sobrevivientes de violencia sexual. La guerra en Bosnia-Herzegovina finalizó en 1995, por medio del Acuerdo de Paz del marco general de Dayton, firmado en Paris el 14 de diciembre del mismo año, por las cabezas de Estado de Bosnia-Herzegovina, Croacia y la antigua República Federal de Yugoslavia (hoy Serbia y Montenegro). (Datos disponibles en *Instituto Español de Estudios Estratégicos (ieee.es)* y en Amnistía Internacional, 2009).

tenido bajo su responsabilidad la atención a mujeres sobrevivientes de violencia sexual en dichos países. Por su experiencia profesional, están en capacidad de responder a las preguntas de la investigación, posibilitando "conocer-descubrir e interpretar el fenómeno estudiado en profundidad, en sus diferentes visiones, de forma que refleje el problema con amplitud" (Vázquez et al, 2011, p. 62). Igualmente, se aplicó la estrategia de bola de nieve, donde las primeras personas conllevaron a más profesionales, por lo que no se estimó desde el inicio de la investigación el número exacto de personas a entrevistar.

1.2. Recolección de la información

Para la recolección de la información se realizaron entrevistas semiestructuradas conducidas por medio de "lista de cuestiones o aspectos que han de ser explorados. El entrevistador puede adaptar la forma y el orden de las preguntas para conseguir un ambiente informal y aparentemente espontáneo, pero siempre ha de garantizar que no se omita áreas importantes, aprovechando al máximo el tiempo de que dispone" (Martín en Nieto, 2010, p. 159).

El análisis de las entrevistas se sustenta en el paradigma interpretativo, considerando la propuesta de Rihoux y Marx "en las que cada uno de los casos individuales es considerado como un todo complejo, es decir, como una configuración de condiciones –y resultados– que el investigador debe tomar en cuenta como tal en el transcurso de su trabajo" (Medina, et al. 2017, p. 16).

2. DELIMITACIONES CONCEPTUALES

En este apartado se presentan algunas definiciones conceptuales que han de ampliarse durante el desarrollo del estudio.

2.1. Violencia sexual

Para comprender mejor qué se entiende por violencia sexual, se recurrió a las definiciones compartidas por el Estatuto de Roma, algunas agencias de Naciones Unidas, el Comité Internacional de la Cruz Roja (CIRC) y la Convención Belén Du Pará. Siguiendo el Estatuto de Roma dicha violencia es:

> Un acto de naturaleza sexual contra una o más personas o haya hecho que esa o esas personas realizaran un acto de naturaleza sexual por la fuerza o mediante la amenaza de la fuerza o mediante coacción, como la causada por el temor a la violencia, la intimidación, la detención, la opresión psicológica o el abuso de poder, contra esa o esas personas u otra persona o aprovechando un entorno de coacción o la incapacidad de esa o esas personas de dar su libre consentimiento (2002).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la comprende como:

> Todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción por otra persona, independientemente de la relación de esta con la víctima, en cualquier ámbito, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (s.f. p. 2).

ONUMUJERES ofrece una definición más amplia incluyendo el ámbito familiar, laboral y académico, así como la responsabilidad del Estado en este delito:

> La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos el maltrato, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación en el matrimonio, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia perpetrados por la pareja, violencia no conyugal y la violencia relacionada con la explotación; La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en lugares públicos y en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada; La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra (s.f., párrafos, 3, 4 y 5).

De acuerdo al CIRC:

> El término "violencia sexual" se usa para describir actos de naturaleza sexual impuestos por la fuerza o mediante coerción, como la causada por el temor a la violencia, la coacción, la detención, la opresión psicológica o el abuso de poder ejercidos contra cualquier víctima, ya sea hombre, mujer, niño o niña. Sacar ventaja de un entorno coercitivo o de la incapacidad de la víctima para dar su libre consentimiento es también una forma de coerción. La violencia sexual comprende la violación, la esclavitud sexual, la prostitución forzada, el embarazo forzado, la esterilización forzada, o cualquier otra forma de violencia sexual de gravedad comparable (2016, párrafo 4).

Para la Convención Belén Du Pará[6] es la "imposición para tener relaciones sexuales o violación, abuso sexual o tocamientos sin consentimiento, entre otros" (s.f. p. 3).

De acuerdo a estas definiciones, la violencia sexual hoy día es comprendida más allá de acto sexual consumado no consentido por parte de una mujer, incluyendo la mutilación genital femenina, el embarazo forzoso, la explotación, la trata de mujeres, los tocamientos, el acoso y la opresión psicológica.

2.2. Violencia sexual como delito en contextos de conflicto armado y guerra

EL CICR señala la violencia sexual como una grave infracción bajo el Derecho Internacional Humanitario en el marco de conflictos armados y guerras.

> La violación y otras formas de violencia sexual constituyen infracciones del derecho internacional humanitario (DIH) cuando se las comete en el contexto de un conflicto armado internacional o no internacional. Todas las partes en un conflicto armado deben acatar la prohibición de la violencia sexual y todos los Estados tienen la obligación de llevar a juicio a quienes cometen esos actos. La violación y otras formas de violencia sexual están prohibidas por el derecho convencional (el IV Convenio de Ginebra, el Protocolo adicional I y el Protocolo adicional II) y por el derecho consuetudinario aplicable a los conflictos armados internacionales y no internacionales. […] Cada una de las violaciones cometidas durante un conflicto armado y en relación con este es un crimen de guerra y debe ser sancionada. Además, la violencia sexual siempre constituye una infracción de los instrumentos internacionales de derechos humanos y de muchos

[6] Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer.

> ordenamientos jurídicos nacionales y religiosos o tradicionales (2016, párrafos 21, 22 y 26).

Gracias a las sentencias y tipificaciones emitidas por el Tribunal Internacional para Ruanda, el Tribunal Penal para la Antigua Yugoslavia y la Corte Internacional de Justicia, la violencia sexual se tipifica como un:

> […] crimen de guerra y contra la humanidad debido a que ha sido perpetrado como parte de una amplia y sistemática agresión a la población civil ejecutada a conciencia por el agresor" (Artículo 8 (2) (xxii)-1. del Estatuto de la Corte internacional de Justicia).

Dichos avances en la legislación internacional, en palabras de Kucukalic, no hubiesen sido posibles sin:

> Los testimonios de miles de mujeres bosniacas sobre las vejaciones a las que fueron sometidas sirvieron para que el Tribunal Penal para la Antigua Yugoslavia (TPIY) tipificase por primera vez en la historia la violación como crimen de guerra, y posteriormente, la ONU adoptase una serie de resoluciones que catalogaban la violación dentro de los conflictos armados como crimen contra la humanidad (2004, p. 3).

Por su parte, Colombia ha avanzado jurídicamente para restablecer los derechos de las sobrevivientes de violencia sexual en el marco de conflicto armado[7], contando con normas para la sanción penal de este delito que contemplan el enfoque de género[8], la protección de Derechos Humanos[9], procesos de justicia transicional[10] y la acción sin daño[11]. Sin embargo, aún tiene

[7] Algunas de las normas que abarcan la violencia sexual como delito en Colombia son: de los Autos 251 de 2008 (Corte Constitucional, Bogotá, Colombia, 6 de octubre de 2008); 092 de 2008 (Corte Constitucional, Bogotá, Colombia, 14 de abril de 2008), 009 de 2015 (Corte Constitucional, Bogotá, Colombia, 23 de enero de 2015), la Ley 1257 en 2008 (Congreso de Colombia, 04 de diciembre de 2008), Ley 1448 de 2011 (Congreso de Colombia, 10 de junio de 2011), Ley 1719 de 2014 (Congreso de Colombia, 18 de junio de 2014), Ley 1761 de 2015 (Congreso de Colombia, 06 de julio de 2015), entre otras.

[8] Enfoque de género definido como: "El proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad [sustantiva] entre los géneros" (ONUMUJERES, s.f., párrafo 3).

9 "Los derechos de las víctimas de violencia sexual son múltiples y han sido reconocidos por distintos instrumentos jurídicos entre los que se destacan la Ley 1257 de 2008, la Ley 1448 de 2011 y la Ley 1719 de 2014. En síntesis, las víctimas de violencia sexual tienen derecho a: una vida libre de violencias; verdad; justicia y acceso a recursos judiciales efectivos; información; respeto y protección de su intimidad y privacidad; igualdad y no discriminación; dignidad y atención no revictimizante; autonomía y libre consentimiento; participación en el proceso penal, acompañamiento y asistencia técnica legal; seguridad personal y protección; atención integral, inmediata, gratuita y especializada para el restablecimiento de derechos y en el ámbito de la salud física, mental, sexual y reproductiva; y reparación integral" (Fiscalía Nacional de la Nación, 2016, p. 5 y 6).

10 "La justicia transicional alude a las formas en que países que dejan atrás periodos de conflicto y represión utilizan para enfrentarse a violaciones de derechos humanos masivas o sistemáticas, de tal magnitud y gravedad que el sistema judicial convencional no puede darles una respuesta adecuada" (ICTJ (s.f.), párrafo 1).

11 La acción si daños (ASD) "llama la atención sobre los impactos que tienen los programas y proyectos -independientemente de sus buenas intenciones- en tanto pueden exacerbar conflictos, generar dependencias, anular las capacidades de las personas, entre otros. A estas situaciones se les conoce como daños de la intervención. Sin embargo, las acciones también tienen el potencial de promover la resolución pacífica de los conflictos y las tensiones, generar independencia y autogestión, y potenciar las capacidades locales de paz. Las

pendiente materializar una real atención con enfoque diferencial a las sobrevivientes. A este respecto la Fiscalía Nacional, reconoce que ésta es:

> […] una problemática que puede afectar a niñas, niños, mujeres y hombres. Sin embargo, la violencia sexual afecta de forma diferencial a las mujeres, riesgo que se profundiza al intersectar su identidad de género con otras condiciones afectando particularmente a niñas y adolescentes, a las mujeres de pueblos étnicos, a mujeres líderes, cabezas de hogar y desplazadas y que ejercen sexualidades no normativas, particularmente en el conflicto armado. Es una problemática tan extendida, que muchas veces para la sociedad tiende a naturalizarse, disuadiendo la posibilidad de denuncia y haciendo de éste un fenómeno invisibilizado (2016, p. 11).

2.3 Atención con enfoque diferencial en Colombia

En Colombia la Ley 1448 de 2011 establece la atención como "una perspectiva que reconoce los impactos psicosociales que comprometen la violación de derechos en el contexto de la violencia y el desplazamiento en Colombia" (Ministerio de Salud, 2017, p. 24). Frente a la atención con enfoque diferencial, su Artículo 3 estipula:

> El principio de enfoque diferencial reconoce que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad. Por tal razón, las medidas de ayuda humanitaria, atención, asistencia y reparación integral que se establecen en la presente ley, contarán con dicho enfoque (Congreso de Colombia, 10 de junio de 2011).

A pesar de los avances normativos para prestar a las mujeres sobrevivientes de violencia sexual una atención diferencial, ésta se enmarca únicamente en el ámbito psicosocial desconociendo otros tipos más acordes a las prácticas culturales, cosmovisiones y demás particularidades individuales de las mujeres. La atención propuesta por Ley propende por una:

> […] universalidad utópica que pretende encontrar la fórmula adecuada para mitigar los efectos de la violencia en todos los sujetos que se han visto afectados por ella. Partir de reconocer la complejidad del fenómeno, implica de entrada asumir que tal universalidad no es más que una utopía, un tipo ideal a alcanzar, pero en tanto tipo ideal, difícilmente es posible acceder a él de manera pura en hechos concretos de la realidad social (Moreno y Díaz, 2016, p. 192).

2.4. Resiliencia

La resiliencia es un concepto debatido en algunos ámbitos académicos y prácticos, considerándolo un término de moda que solo contempla posibilidad de cambio y empoderamiento atravesado experiencias traumáticas. Sus críticos señalan que no es necesario vivir un trauma para ser una persona empoderada. Por su parte, el neurólogo y psiquiatra francés Boris Cyrulnik, en base a los resultados de sus investigaciones, retoma la resiliencia desde una óptica más propositiva, analizando los efectos del trauma en las personas y su capacidad de recuperación.

---

intervenciones que promueven esto corresponderían a acciones sin daño. Esta reflexión es conocida internacionalmente como Do No Harm, y en Colombia y en Latinoamérica como ASD" (Bolívar y Vásquez, 2017, p. 20 y 21).

> […] el concepto de resiliencia […] se trata de un proceso, de un conjunto de fenómenos armonizados por donde el sujeto se cuela en un contexto afectivo, social y cultural. La resiliencia es el arte de navegar por los torrentes. Un trauma ha empujado al herido en una dirección en la que hubiera preferido no ir. Pero como ha caído en una ola que le arrolla, le arrastra hacia una cascada de heridas, el resiliente ha de apelar a los recursos internos impresos en su memoria, ha de luchar para no dejarse arrastrar por la pendiente natural de los traumatismos, que le llevan dando tumbos de golpe en golpe hasta que una mano tendida le ofrezca un recurso externo, una relación afectiva, una institución social o cultural que le permita recuperarse (2013, p. 255).

Cyrulnik propone superar la noción de que aquellas personas que han vivido situaciones traumáticas, quedan condenadas de por vida a éstas, por el contrario, denota que ha encontrado innumerables casos de sanación, de personas que lograron continuar sus vidas con bienestar. Complementariamente, el médico francés Michel Maciaux, anota:

> Es una capacidad que resulta de un proceso dinámico, evolutivo, en que la importancia de un trauma puede superar los recursos del sujeto; varía según las circunstancias, la naturaleza del trauma, el contexto y la etapa de vida; puede expresarse de modos muy diversos según la cultura (2003, p. 23).

En los casos de sobrevivientes de violencia sexual, quienes tienden a sufrir un alto estrés, "la resiliencia tiene otro significado: <<implica estrategias de ajuste eficaces, es decir, esfuerzos por restaurar o mantener el equilibrio interno o externo mediante actividades que incluyen el pensamiento y la acción>>"(Theis En Maciaux, 2003b, p. 51).

Este enfoque de resiliencia invitar "[…] a dejar todo determinismo fatalista, toda idea de reproducción transgeneracional automática y todo perfeccionamiento, para que la persona y la familia busquen, dejen libre y se hagan un camino en la vida" (Maciaux, 2003, pp. 23-24).

2.5. De víctima a sobreviviente

La investigación comprende a las mujeres que vivieron violencia sexual como sobrevivientes y no como víctimas. Llamarles sobrevivientes conlleva a convertirle en "[…] sujeto[as] de su destino, autor[as] de sus actos y no un mero objeto zarandeado, golpeado por las circunstancias, sumiso" (Cyrulnik, 2013, p. 174).

Este cambio de terminología se debe al trabajo de campo en Bosnia-Herzegovina y Guatemala, donde la mayoría de personas entrevistadas hicieron hincapié en la necesidad de llamarles y reconocerles como sobrevivientes, ya que invita a la recuperación, a la fortaleza y capacidad de las mujeres, quienes tienen la posibilidad de tener un futuro más allá de su pasado; a diferencia del término víctima que categoriza a la persona en un estado constante de victimización, como si no tuviese alternativa fuera de éste.

2.6. Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas se entienden como aquellas que coordinan "las contribuciones de las diversas ciencias auxiliares y técnicas didácticas, y de impedir que se caiga en recetas fijas, de evitar que se cristalicen los métodos y los valores, y, en resumen, de llevar aquella misión de apertura hacia lo nuevo y lo diverso" (Abbagnano y Visalberghi, 2014, p. 15).

Para ello, es importante analizar cómo los contextos afectan la percepción sobre la violencia sexual, así como sus efectos en personas y comunidades; siendo común silenciar, minimizar e intentar olvidarla.

> Es el sujeto sano que expresa un malestar cuyo origen se encuentra a su alrededor, en una familia o una sociedad enferma. Para lograr la mejoría del sujeto que sufre, la reanudación de su evolución psíquica, su resiliencia, esa capacidad de aguantar el golpe y retomar un desarrollo en circunstancias adversas, se necesita cuidar el entorno, actuar sobre la familia, combatir los prejuicios o sacudir las rutinas culturales, creencias insidiosas con las que, sin darnos cuenta, justificamos nuestras interpretaciones y motivamos nuestras reacciones (Cyrulnik, 2013, p. 27).

Las estrategias pedagógicas a diseñarse se consideran una herramienta complementaria, que van más allá del enfoque psicosocial antepuesto, donde se involucran a las mujeres, sus comunidades y familias. De acuerdo a lo expresado por algunas personas entrevistadas en Bosnia-Herzegovina, el enfoque integral involucra lo colectivo, ya que se debe contar con su soporte en la atención a las sobrevivientes. Para ello, es necesario educar e informar, así como rescatar los espacios de memoria. Como comentaban los y las entrevistadas en Guatemala, sin memoria se corre el riesgo de la repetición y no se invita a la reflexión para la prevención.

CONCLUSIONES

Las entrevistas realizadas en Bosnia-Herzegovina y Guatemala y la revisión documental, han dilucidado la importancia de la dimensión educativa y pedagógica, en la atención integral con enfoque diferencial a mujeres sobrevivientes de violencia sexual. Para tal fin, se proponen las siguientes estrategias pedagógicas, desde lo dado y lo construido, donde las mujeres y sus comunidades tienen un papel complementario:

- Pedagogía situada: que conlleve a comprender y aprender de los contextos sociales, culturales, ambientales y económicos de las sobrevivientes.
- Pedagogías de las emociones: donde se retome diferentes estrategias de sanación.
- Pedagogía para la autonomía y la autoestima: enfocada en la sanación del cuerpo, desde la condición sexuada del ser humano y de estrategias de autosanación, partiendo de la identidad que cada mujer tiene de sí misma.
- Pedagogía para la resiliencia y el empoderamiento: vinculando a las sobrevivientes como sujetas activas en procesos de sanación y como estrategia de empoderamiento y de resignificación de su experiencia.
- Pedagogías de convivencia: involucrando a la familia y la comunidad para que comprendan esta violencia como una problemática que va más allá de la esfera individual, que requiere de su apoyo, comprensión y aceptación hacia las sobrevivientes.
- Pedagogías de memoria individual y colectiva: “cuando más se reprime el pasado, más puede dejar una marca en nuestra existencia. Sólo reconocerlo permite romper las cadenas que se encierran en él” (Lecomte, 2003, p. 210).

Con el fin de evitar caer en “la costumbre de enfocar la atención en particular sobre los acontecimientos negativos y descubrir los acontecimientos positivos sobre los cuales podemos actuar para mejorar la vida de las personas (Maciaux En Cyrulnik, et al., 2002, p. 104)”, la investigación doctoral apuesta por un enfoque propositivo, donde los espacios pedagógicos son clave para la atención integral con enfoque diferencial, por medio de los cuales las mujeres sobrevivientes de violencia sexual tengan la oportunidad de ser agentes de su propia historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2014). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Amnistía Internacional (2004a). *Colombia: cuerpos marcados, crímenes silenciados: violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. Recuperado de https://www.amnesty.org/es/documents/AMR23/040/2004/es/

Amnistía Internacional (2009). *Whose Justice? The Women of Bosnia and Herzegovina are Still Waiting*. Amnesty International Publications. Recuperado de https://www.amnesty.org/download/Documents/48000/eur630062009eng.pdf

Bolivar, A. P. y Vásquez, O. P. (2017). Justicia Transicional y acción sin daño. Una reflexión desde el proceso de restitución de tierras. *Documentos Dejusticia* 32. Bogotá: Ediciones Antropos. Recuperado de https://cdn.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/05/Justicia-transicional-y-acci%C3%B3n-sin-da%C3%B1o-Versi%C3%B3n-final-PDF-para-Web-mayo-2017.pdf

Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ) (s.f.). *Desafiando los Convencional: Caso de estudio- Guatemala. La comisión de la verdad: La comisión para el Esclarecimiento Histórico en Guatemala (CEH).* Recuperado de https://www.ictj.org/sites/default/files/subsites/challenging-conventional-truth-commissions-peace/guatemala_es.html#01/1

Comité Internacional de la Cruz Roja (2016). *La violencia sexual en los conflictos armados: preguntas y respuestas*. Recuperado de https://www.icrc.org/es/document/la-violencia-sexual-en-los-conflictos-armados-preguntas-y-respuestas

Convención de Belém do Pará (s.f.). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.* Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf

Cyrulnik, B. (2002). *La resiliencia, desvictimizar a la víctima*. Cali: Casa editorial Rafue.

Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Estatuto de la Corte internacional de Justicia. El Estatuto de Roma y otros instrumentos de la Corte Penal Internacional. Artículo 8 (2) (xxii)-1. Recuperado de https://www.icj-cij.org/files/statute-of-the-court/statute-of-the-court-es.pdf

Fiscalía Nacional de la Nación (2016). *Protocolo de investigación de violencia sexual. Guía de buenas prácticas y lineamientos para la investigación penal y judicialización de delitos de violencia sexual.* Recuperado de https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/Protocolo-de-investigacio%CC%81n-de-violencia-sexual-cambios-aceptados-final.pdf

Kucukalic, E. (2014). *Las mujeres violadas en la guerra de Bosnia, Dobles víctimas del conflicto 20 años después*". En ieee.es, 35/2014. 7 de abril . Recuperado de http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2014/DIEEEO35-2014_GuerraBosnia_DDHH_EsmaKucukalic.pdf

Lecomte, J. (2003). El buen uso de la memoria y el olvido. En M. Maciaux (Comp). *La resiliencia: resistir y rehacerse* (pp. 202-213). Barcelona: Gedisa.

Ley 1448 de 2011. Congreso de Colombia, 10 de junio. Recuperado de https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf

Maciaux, M. (Comp.) (2003a). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Medina, I. et al. (2017). *Análisis cualitativo comparado (QCA).* Cuadernos metodológicos. Núm. 56. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

Ministerio de Salud de Colombia (2017). *Protocolo Integral de salud con enfoque psicosocial víctimas del conflicto armado*. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Protocolo-de-atencion-integral-en-salud-papsivi.pdf

Moreno, M. A. y Díaz, M. E. (2016). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. AGO.USB, 16(1), 193-213. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf

Nieto S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.

ONUMUJERES (s.f). *Glosario de igualdad de género*. Recuperado de https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&hook=V&sortkey=&sortorder=asc

ONUMUJERES. (s.f.). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas*. Recuperado de http://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures

ONUMUJERES (2018). *El caso Sepur Zarco: las mujeres guatemaltecas que exigieron justicia en una nación destrozada por la guerra*. Recuperado de http://www.unwomen.org/es/news/stories/2018/10/feature-sepur-zarco-case

Organización Mundial de la Salud. *Comprender y abordar la violencia sexual contra la mujer* (s.f.). Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/98821/WHO_RHR_12.37_spa.pdf;jsessionid=F434DFB035DD78301C4B5ACB853865B1?sequence=1

Vázquez, M. et al. (2011). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en Salud*. Cali: Universidad del Valle, Programa Editorial.

Women Under Siege (2014). Las mujeres violadas en la guerra de Bosnia. Dobles víctimas del conflicto 20 años después. En ieee.es 35/2014. 7 de abril. Recuperado de http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2014/DIEEEO35-2014_GuerraBosnia_DDHH_EsmaKucukalic.pdf

LA FORMACIÓN DE LAS CAPACIDADES EMPRENDEDORAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA REALIZACIÓN DEL SUJETO EN EL ÁMBITO LABORAL

Cárdenas Gutiérrez, Antonio Ramón
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
acardenas1@us.es

Sotelinos Losada, Alexandre
Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España
alexandre.sotelino@usc.es

Montoro Fernández, Elisabet
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
elisabet.montoro@gmail.com

Resumen

Actualmente, el mercado laboral es ambivalente, fluctuante y dinámico generando un alto grado de incertidumbre para la realización del sujeto en su puesto de trabajo. El Informe "Future of jobs 2018" del Foro Económico Mundial pronostica que en el año 2025, podrían desaparecer unos 25 millones de puestos de trabajo por la digitalización, la inteligencia artificial o la robotización. Una cultura emprendedora depende de factores externos como la coyuntura económica, el acceso a la financiación y la valoración social del emprendimiento. Si bien, los factores externos facilitan la consolidación de la cultura emprendedora, no se entendería un aumento de la capacidad productiva y un desarrollo económico, social y laboral, sin contar con los factores personales del emprendimiento cómo génesis de la actividad emprendedora. El emprendimiento entendido como el cúmulo de capacidades relacionadas con cualidades personales, tales como, la autonomía, la innovación, la tolerancia al riesgo, la proactividad y la competitividad se configuraría como un elemento importante para minimizar posibles crisis de identidad, de no realización personal que atenaza al sujeto en el actual ámbito laboral. En este sentido, el Aprendizaje Servicio se convierte en una metodología adecuada para la formación de las capacidades emprendedoras.

Abstract

Nowadays the job market is ambivalent, fluctuating and dinamic, so it generates a high level of uncertainty in people whose professional development is affected. The Future of Jobs report of 2018, made by the World Economic Forum, predicts that by 2025 almost 25 millions of workstations might disappear because of digitalization, artificial intelligence or robotization. An entrepreneurial culture depends on external factors as the economic situation, the access to financing and the social acceptance of entrepreneurship. Although these external factors can ease the consolidation of entrepreneurial culture, we could not understand the productivity and the economic and social development increase without the personal factors. Entrepreneurial, as a set of personal qualities like autonomy, innovation, risk tolerance, proactivity and competitiveness, will become an indispensable element to fight against identity crisis and to protect the personal development of people at work. In this sense, the Learning Service becomes into an adequate methodology in the training on entrepreneurial abilities.

Palabras clave: formación; aprendizaje servicio; capacidades; emprendimiento; mercado laboral.

Keywords: training, learning service, capacities, entrepreneurial, job market.

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos más vertiginosos a los que nos enfrentamos consiste en conocer y comprender la revolución tecnológica que está acaeciendo y que supondrá cambios profundos en la sociedad, sobre todo, por la imbricación de sistemas físicos, digitales y biológicos (Schwab, 2016). La vasta gama de tecnologías de la información y comunicación está cambiando paulatinamente las formas en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. El calado de esta emergente revolución tecnológica y el nuevo paradigma económico nos está haciendo reflexionar sobre la ciudadanía, la gobernabilidad, el desarrollo económico y sus consecuencias en el mundo laboral. Paulatinamente, nos vamos encontrando una sociedad más flexible, abierta y llenas de posibilismos, pero también con graves tensiones que pone en peligro la dignidad de las personas (Sen y Kliksberg, 2008).

El ámbito laboral no está ajeno a estos cambios, tal vez, sea el primero y el que más acuse el impacto de esta revolución tecnológica. Una de las consecuencias del impacto tecnológico en el contexto laboral será la pérdida de trabajo a corto y medio plazo, las consecuencias para la realización personal de las personas no se hacen esperar. La insatisfacción laboral en el desempeño del puesto de trabajo o el desempleo son retos que precisan no sólo de políticas económicas y laborales que amortigüen el impacto negativo de esta revolución, sino también de formación que facilite la adaptación a las nuevas circunstancias laborales. Adaptabilidad, flexibilidad, asunción de riesgos o creatividad son términos que emergen con fuerza para hacer frente a los desafíos actuales y apelan directamente al dominio personal del sujeto.

Cada vez más, se requiere a las personas que posean iniciativa y autonomía personal para manejarse adecuadamente ante las fluctuaciones sociales y laborales. Si bien, nos parece que la capacidad emprendedora, esto es, autonomía e iniciativa personal, se puede ver mermada por las características etarias de la adultez, emprendimiento por necesidad, no es menos cierto, que las exigencias a las nuevas generaciones serán mayores y, por tanto, su capacidad emprendedora tendría que estar en consonancia con los retos sociales futuros. A este respecto, la educación de la capacidad emprendedora dentro del sistema educativo cobra una relevancia inusitada.

Con mayor o menor acierto, la introducción de la educación emprendedora en el sistema educativo es una realidad, pero sería conveniente distanciarse del emprendimiento como empresarialidad y orientarse más hacia la capacidad emprendedora entendida como realización de proyectos personales, la cual incluye el emprendimiento empresarial. La capacidad emprendedora entendida como autonomía e iniciativa personal apela directamente a la persona como agente para elegir su trayectoria y proyectos de vida.

1. LA CUARTA REVOLUCIÒN INDUSTRIAL: UN MUNDO LABORAL INCIERTO

La Revolución Industrial marcó el inicio de una inédita relación del ser humano con su mundo, caracterizada por el dominio y explotación de la naturaleza a favor del progreso y desarrollo económico de nuestra sociedad. Desde entonces, directa o indirectamente la actividad humana ha estado ligada a los cambios que se han ido produciendo a nivel industrial (Hobsbawm, 2009).

Si bien, históricamente el desarrollo industrial supone un efímero espacio de tiempo, no es menos cierto, que ha incidido de forma rotunda sobre las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas de nuestro tiempo. La industrialización del mundo laboral se ha desarrollado progresivamente, según iban surgiendo determinados elementos tecnológicos

favorecedores de nuevas formas de producción, que han supuesto un salto cualitativo y cuantitativo en el desarrollo de la industria (Torres y Allepuz, 2009).

Si bien, no existe un consenso cronológico (Brynjolfsson y McAfee, 2014) se conciben cuatro revoluciones o etapas en el desarrollo industrial, encontrándonos actualmente en los albores de la Industria 4.0 o la también denominada Cuarta Revolución Industrial (Joyanes, 2017; Lasi, Fettke, Kemper, Feld y Hoffmann, 2014). El origen de la Industria 4.0 se encuentra a principios de esta década en las políticas del Gobierno alemán y hace referencia a una estrategia económica relacionada con la alta tecnología para mejorar la producción dentro del Plan de Acción 2020 (Kagermann, Wahlster y Helbig, 2013). Y, aunque, estamos en los prolegómenos de la conceptualización del término para ofrecer una definición conclusa (Liao, Deschamps, Loures, y Ramos, 2017), una aproximación válida para la Industria 4.0 sería la siguiente: una nueva organización de los procesos de producción basados en tecnología y en dispositivos que se comunican entre sí de forma autónoma a lo largo de la cadena de valor (Smit, Kreutzer, Moeller y Carlberg, 2016).

Una comprensión profunda de las implicaciones de esta definición para el mundo laboral precisa de una descripción de los componentes configurativos y latentes que se encuentran incluidos en la misma. Estos elementos constitutivos son conceptos tecnológicos sobre los cuales se va a sustentar la Cuarta Revolución Industrial y que van a permitir cambios profundos y rápidos en distintos ámbitos de la sociedad y del contexto laboral.

La Industria 4.0 es un campo emergente de investigación donde está surgiendo una amalgama de conceptos llegando a confundir al neófito tecnológico. A este respecto, diversos estudios bibliométricos (Da, Xu, y Ling, 2018; Oztemel y Gursev, 2018) han arrogado cierta luz sobre los conceptos tecnológicos constitutivos de la Industria 4.0, entre los más pertinentes y sin llegar a una explicación exhaustiva de los mismos destacamos: primero, sistemas ciber-físicos (CPS) entendidos como dispositivos que integran capacidades de computación, almacenamiento y comunicación con la funciones de seguimiento, control e interacción de objetos en un proceso físico. Los CPS suelen conectarse entre ellos, con el mundo virtual y las redes digitales globales (Lee y Seshia, 2017).

Segundo, Internet de las Cosas (IoT) consiste en la interconexión de máquinas y dispositivos a través de Internet, mediante sensores, actuadores y procesamiento integrado de la información lo cual permite crear datos, proporcionar información analítica y apoyar nuevas operaciones (Horn, Koohang y Paliszkiewicz 2019; Ryan y Watson 2017).

Tercero, Internet de los Servicios (IoS) entendido como el conjunto de servicios conectados que pueden ser comprados, vendidos y utilizados por proveedores y consumidores (Buxmann, Hess y Ruggaber, 2009).

Cuarto, la industria inteligente o smart factory, con ello hacemos referencia al conjunto de prácticas de fabricación que utilizan datos en red y tecnologías de la información y la comunicación para organizar, mejorar y dirigir los procesos de fabricación y producción (Mital, Ahmad, Romero y Wuest 2019).

Estos componentes tecnológicos básicos, junto a otros y que por su especificidad tecnológica no vamos a describir, posibilitan la integración, interconectividad y digitalización de los procesos de producción y manufacturación de la industria. La llegada de estas tecnologías marcará profundos

cambios inimaginables hasta hace poco tiempo. Airbnb, Uber, Amazon, Alibaba, Cabify, WhatsApp, Siri, conducción autónoma de coches o geolocalización instantánea, entre otros, son algunos ejemplos ilustrativos de cómo estas tecnologías van formando parte de nuestra cotidianidad facilitándonos nuestra vida.

A este respecto, las luces y sombras de estas transformaciones no se hacen esperar, ya sea desde posturas tecnofílicas como si la Industria 4.0 fuese una panacea a los problemas laborales actuales, o desde posicionamientos tecnofóbicos donde se augura el final de los puestos de trabajo por la digitalización. El impacto sobre las formas de producción, el ámbito del trabajo y las relaciones laborales es indudable e irrevocable suponiendo una metamorfosis sin igual en la sociedad (Schwab, 2016).

La velocidad, amplitud y profundidad de la Cuarta Revolución Industrial generará retos de gran envergadura que incidirán directamente y negativamente sobre la desigualdad, el empleo y el mercado de trabajo. A corto y medio plazo, la automatización y digitalización supondrán la sustitución de los puestos de trabajo. La evidencia a este supuesto se encuentra en las nuevas industrias que generan mayor productividad con menor fuerza de trabajo que sus predecesoras en las etapas industriales anteriores (Schwab, 2016).

En este sentido, se plantea que en las próximas dos décadas un alto porcentaje de puestos de trabajo estén en alto riesgo de desaparecer por la implementación de la Industria 4.0, sobre todo, empleos que se ejecutan mediante tareas mecánicas, rutinarias o repetitivas (Frey y Osborne, 2013). La amplitud de esta tipología de empleos y tareas pone en jaque a un considerable número de trabajadores. Una muestra de la futura destrucción de trabajo por la digitalización y automatización serían: por un lado, el proyecto piloto Amazon Go, un supermercado donde no existen trabajadores, ya que han sido sustituidos por inteligencia artificial, por otro lado, la creación por parte de Google de Waymo la empresa para desarrollar coches autónomos sin necesidad de conductor. Esta ejemplificación nos acerca a la incertidumbre de qué ocurrirá y cómo será el mundo laboral en las próximas décadas. Entre los peligros que adelantan Smit, Kreutzer, Moeller y Carlberg (2016) se encuentran el desfase de las industrias y la capacitación de los trabajadores para adaptarse a los cambios impuestos por la Industria 4.0.

Estamos abocados a la Cuarta Revolución Industrial evitarla es imposible, aunque sí podemos hacer frente a sus retos para menguar, en la medida de lo posible, los efectos negativos sobre el mundo laboral. En este sentido, la agencialidad o proactividad de la persona es la clave para ello. Esta actitud de afrontamiento se encuentra afectada por la percepción del cambio que nos acontece, ya sea como una amenaza o una oportunidad. A su vez, esta percepción del cambio se encuentra influenciada por las capacidades personales y de aprendizaje que posee la persona para afrontar los desafíos. Una percepción óptima de las capacidades personales y de aprendizaje dispondría al sujeto para un mejor afrontamiento de la situación problemática y viceversa. De este modo, formar en capacidades relacionadas con la iniciativa personal o emprendimiento resultaría esencial para contrarrestar los envites de la Cuarta Revolución Industrial en el mundo laboral.

2. LA CAPACIDAD EMPREDEDORA PARA LA REALIZACIÓN PERSONAL EN EL ÁMBITO LABORAL

El Informe del Foro Económico Mundial *The Future Jobs Report 2018* nos indica cuáles son las tendencias y estrategias para formar a la fuerza de trabajo para la Cuarta Revolución Industrial.

En este informe la fuerza de trabajo o capital humano se comprende exclusivamente como aumento de las posibilidades de producción. En contraposición a esta dinámica meramente economicista, el enfoque de la capacidad o de las capacidades defiende una nueva fórmula de concebir el desarrollo entrelazando ética y economía, separadas en el concepto tradicional de desarrollo económico (Sen, 2002).

La intelección del enfoque de capacidades implica discernir el binomio terminológico de capacidades y funcionamientos: en primer lugar, las capacidades serían las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser (Nussbaum, 2012). En segundo lugar, los funcionamientos se entenderían como "la realización activa de una o más capacidades (…) vienen a ser los productos o las materializaciones de unas capacidades" (Nussbaum, 2012, p. 44).

Las capacidades no son monolíticas, Nussbaum diferencia entre capacidades internas que "se trata más bien de rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político" y capacidades combinadas que "son la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta" (Nussbaum, 2012, pp. 40-41). En su conjunto capacidades y funcionamientos hace referencia a las oportunidades que una persona lograría hacer y ser en su vida en función del entorno social, cultural, político y económico, esto es, el acervo de oportunidades de actuación está sujeto a las condiciones contextuales en las que se desenvuelve la persona.

Así pues, lo que la persona puede ser y hacer está influido por su entorno, no depende únicamente de ella misma, sino también del contexto en el que se encuentra. Atribuir toda la responsabilidad del ser y el hacer únicamente a la persona significaría perpetuar un desequilibrio social, ya que no todos los sujetos poseen las mismas condiciones de partida. De este modo, convendría constituir unos umbrales mínimos que garantizaran la posibilidad de ser y hacer de las personas. Con este sentido, Nussbaum (2012, pp. 50-55) define distintas áreas en las cuales se debería ubicar un nivel mínimo que facilite la actuación de las personas para hacer y ser, tales como: 1) Vida. 2) Salud física. 3) Integridad física. 4) Sentidos, imaginación y pensamiento. 5) Emociones. 6) Razón práctica. 7) Afiliación. 8) Otras especies. 9) Juego y 10) Control sobre el propio entorno (político y material).

Con el enfoque de las capacidades, nos distanciamos del posicionamiento instrumentalista de las personas y la fuerza de trabajo para alcanzar altas cotas de producción con independencia de las condiciones laborales de los trabajadores.

En general, la conceptualización del emprendimiento y de la educación o formación emprendedora ha sido interpretada desde un punto de vista economicista. En los inicios de la Cuarta Revolución Industrial no iba a ser distinto, predominantemente el emprendimiento se encuentra vinculado al dominio laboral y económico, tan necesario para el desarrollo y mantenimiento de nuestra sociedad. A este respecto, existe un consenso explícito en la comprensión del emprendimiento como el despliegue de un conjunto de dominios personales, entre otros: liderazgo, creatividad, motivación, resolución de problemas, habilidades de comunicación, o asunción de riesgos (Schelfhout, Bruggeman y De Mayer, 2016).

Sin embargo, la cuestión clave no sería tanto qué ámbitos configurarían la capacidad emprendedora, sino cuál es el sentido y la finalidad de la capacidad emprendedora. Cabe una doble óptica en la interpretación del emprendimiento, por una parte, la más común y consolidada

vinculada a la creación, generación y desarrollo de empresas sin pensar tanto en el desarrollo de las personas, por otra parte, existe otra visión más compleja que gira en torno a la libertad, agencia, iniciativa y autonomía personal donde se valoran, crean, imaginan y desarrollan nuevos procedimientos, modelos y proyectos personales donde sí se piensa en la realización personal.

Desde esta perspectiva, el emprendimiento es más enriquecedor y significativo, pues contribuye a la construcción de proyectos de vida que dan sentido y contenido a la misma. En lo concerniente a la realización personal en el puesto de trabajo existiría, por un lado, un emprendimiento interno donde se ponen en liza los dominios afectivo, volitivo, intelectual y moral del emprendimiento (capacidades internas), no sólo dirigidos hacia una mayor producción, visión meramente economicista, sino, sobre todo, al afrontamiento, realización y generación de las tareas y actividades con sentido personal en el desempeño laboral, por otro lado, un emprendimiento externo se trataría de las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en las que un trabajador puede elegir entre distintas oportunidades u opciones labores (capacidades externas).

Las reminiscencias al enfoque de capacidades son patentes, sería difícil pensar en un emprendimiento interno vinculado a la realización personal en el puesto de trabajo cuando las condiciones laborales son ínfimas, o viceversa, existen condiciones excelentes a favor de la creación de empresas y el autoempleo, emprendimiento externo, pero las personas toman la iniciativa por necesidad, no por una clara intención emprendedora.

La Cuarta Revolución Industrial supone profundizar, aún más si cabe, en un periodo de transición, parafraseando a Bauman, desde un trabajo sólido hacia un trabajo líquido donde los componentes laborales serán flexibles e inestables en el tiempo. Los tiempos de la seguridad laboral y los trabajos repetitivos y mecánicos están quedando atrás. Los nuevos requerimientos del mundo laboral atenazan a la realización personal del trabajador, ya sea porque se queda fuera del mercado laboral o porque el trabajo es inestable e inseguro, no encontrando asideros a los que sujetarse, parece que el único remedio es bracear en un océano de incertidumbre sin rumbo fijo. La consecuencia más inmediata es el cercenamiento de la satisfacción y realización personal en el desempeño profesional.

En este sentido, la educación de la capacidad emprendedora entendida desde el enfoque de las capacidades sería una fórmula para minimizar los riesgos de la Industria 4.0, sobre todo, la desigualdad y los ataques a la dignidad personal en el puesto de trabajo.

3. El APRENDIZAJE-SERVICIO COMO MÉTODO DE EDUCACIÓN EMPRENDEDORA

Educar para afrontar los desafíos de la Cuarta Revolución Industrial será uno de los retos educativos más importante en los próximos años. La educación de la capacidad emprendedora será clave en la formación del alumnado para la Cuarta Revolución Industrial, aunque queda un amplio recorrido para introducir adecuadamente esta capacidad en los sistemas educativos de la Unión Europea.

La metodología sobre educación emprendedora se encuentra configurada por un conjunto de procesos enmarcados dentro de los métodos de enseñanza-aprendizaje activos, siendo los más extendidos: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos o Aprendizaje Cooperativo. Sin embargo, el Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) no ha sido una metodología preferente dentro de la educación emprendedora, tal vez, porque las metodologías

utilizadas en la educación emprendedora han estado fundamentadas en una pedagogía de la empresarialidad orientada preferentemente hacia la creación de empresas.

Si bien, el ApS puede ser impulsado desde las empresas y vincularse a la inserción laboral (Batlle, 2008), trasciende con creces a la pedagogía de la empresarialidad, ya que intenta desarrollar un ciudadanía activa, solida e implicada que busca el bien común de los ciudadanos. Las connotaciones éticas y morales del ApS son obvias y entroncan adecuadamente con la intelección del emprendimiento desde el enfoque de capacidades y la justicia social que subyace en el mismo.

Implementar ApS significaría desarrollar diferentes competencias vinculadas estrechamente a la educación emprendedora, tales como: 1) competencias personales: autonomía, liderazgo, compromiso, responsabilidad o resiliencia; 2) competencias interpersonales: resolución de conflictos, prosocialidad, perspectiva social, empatía, habilidades de comunicación; 3) competencias para el pensamiento crítico: análisis y síntesis de la información, comprensión crítica, juicio reflexivo, comprensión de retos y problemas sociales complejos; 4) competencias para la realización de proyectos: trabajo en equipo, iniciativa e implicación en propuestas de trabajo, creatividad, difusión y transferencia de proyectos; 5) competencias para la ciudadanía y la transformación social: responsabilidad ciudadana, participación en la comunidad y cuestiones públicas, comprensión de cuestiones sociales y acciones políticas; 6) competencia profesionales: preparación para el mundo del trabajo, comprensión ética del trabajo y conciencia de las opciones vocacionales (Rubio, 2009, pp. 97-100).

La utilización del ApS como metodología de educación emprendedora implica la intelección de sus elementos configurativos. Así, el *aprendizaje* será sistematizado y el *servicio* partirá de una realidad. Se organizará mediante un *plan* para mejorar el contexto y se elaborará un *proyecto* con clara intencionalidad pedagógica donde se incentivará la *participación activa* de los implicados en todas las fases del proyecto, el cual deberá ser *evaluado* de forma continua generando una reflexión y juicio de valor (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015, pp. 19-20). El ApS es una metodología activa que propicia la autonomía en el aprendizaje, la participación y un acercamiento a la vida real. Por todo ello, el ApS, se nos antoja una metodología útil y conveniente para generar la capacidad emprendedora.

CONCLUSIONES

La Cuarta Revolución Industrial reconfigurará el mercado laboral de un modo inédito hasta el momento. En esta sociedad liquida (Bauman, 2015) una gran cantidad de puestos de trabajo desaparecerán o se transformarán y otros nuevos se crearán vinculados a las tecnologías de la información y comunicación. Atrás quedará el trabajo solido y estable que vivieron las generaciones que nos precedieron desde la segunda mitad del siglo XX. Si bien, este hecho es una amenaza que atenazará a los trabajadores de forma constante, también será una oportunidad para redefinir el significado del trabajo a nivel personal.

La educación y formación de la capacidad emprendedora entendida como agencia, iniciativa y autonomía personal (Lisbona y Frese, 2012) se configuraría como un elemento clave para que las futuras generaciones sean capaces de afrontar los inigualables retos que supondrá la Industria 4.0. Conceptos como creatividad, liderazgo, motivación o resolución de problemas están unidos irresolublemente al emprendimiento orientado a la producción o la creación de empresas. Sin minusvalorar este posicionamiento, nuestra intelección de la capacidad

emprendedora entiende que estos ámbitos del emprendimiento, junto a otros más, deberían reconducirse no sólo hacia la empresarialidad, sino hacia la construcción de proyectos vitales.

El trabajo forma parte del proyecto de vida de los sujetos. La capacidad emprendedora aplicada al puesto de trabajo desde el enfoque de capacidades significaría, por un lado, la aplicación de los ámbitos del emprendimiento al desempeño y generación de tareas, actividades y proyectos laborales significativos para las personas, por otro lado, la creación de las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas generadoras de oportunidades laborales para que las personas puedan elegir qué hacer y ser en su vida laboral.

Si bien, el impacto de la Cuarta Revolución Industrial será nefasto a corto y medio plazo para los trabajos repetitivos y mecánicos, las tecnologías y la digitalización supondrán la desaparición de ese tipo de trabajo, no es menos cierto, que crearán nuevas formas de trabajo con unas características particulares que impactarán de lleno en la sociedad del siglo XXI. A este respecto, la educación de las futuras generaciones en la construcción de proyectos vitales se hace imprescindible. En este sentido, educar para la capacidad emprendedora se presenta como un elemento clave que se entiende desde los métodos activos de aprendizaje. El ApS ha pasado desapercibido como método de enseñanza-aprendizaje adquiriendo un alto valor por sus componentes éticos y de acercamiento a la realidad (Battle, 2013). Así pues, creemos necesario introducir el ApS como metodología para en la formación de las capacidades emprendedoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batlle, R. (2008). *Limitaciones y posibilidades de los agentes sociales*. Recuperado de http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/06/esquema-agentes-sociales-y-aps1.pdf

Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.

Bauman, Z. (2015). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brynjolfsson, E. y McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age*. *Work, Progress and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies.* New York: W.W. Norton & Company.

Buxmann P., Hess, T. y Ruggaber, R. (2009). Internet of Services. *Business and Information Systems Engineering*, 5, 341-342.

Da Xu, L., Xu, E. L. y Ling, L. (2018). Industry 4.0: state of the art and future trends. *International Journal of Production Research*, *56*(8), 2941-2962.

Foro Económico Mundial (2018). *The Future Jobs Report 2018.* Recuperado de https://es.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018

Frey, C. B. y Osborne, M. (2013). *The Future of Employment. How Susceptible Are Jobs to Computerisation?* Oxford Martin School, Programa sobre los Impactos de la Tecnología Futura, Universidad de Oxford. Recuperado de http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf.

Hobsbawm, E. J. (2016). *En torno a los orígenes de la Revolución Industrial*. Madrid: Siglo XXI.

Horn, J. Koohang, A. y Paliszkiewicz, J. (2019). The Internet of Things: Review and theoretical framework, *Expert Systems With Applications*, 133, 97-108.

Joyanes, L. (2017). *Industria 4.0. La Cuarta Revolución Industrial*. Barcelona: Marcombo Ediciones Técnicas.

Kagermann, H., Wahlster, W. y Helbig, J. (2013). *Recommendations for implementing the strategic initiative industrie 4.0*. Frankfurt: Acatech-Nacional Academy of Science and Engineering, Final Rep. of the Industrie 4.0 working group.

Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. G., Feld, T. y Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business and Information Systems Engineering*, *6*(4), 239-242.

Lee, E. A. y Seshia, S. A. (2017). *Introduction to Embedded Systems, A Cyber-Physical Systems Approach*. UC Berkeley: MIT Press.

Liao, Y., Deschamps, F., Loures, E. y Ramos, L. (2017). Past, Present and Future of Industry 4.0-A Systematic Literature Review and Research Agenda Proposal. *International Journal of Production Research*, *55*(12), 3609-3629.

Lisbona, A. y Frese, M. (2012). *Iniciativa Personal. Cómo hacer que las cosas sucedan*. Madrid: Pirámide.

Mittal, S., Ahmad, M. K., Romero, D. y Wuest, T. (2019). Smart manufacturing: Characteristics, technologies and enabling factors. *Journal Engineering Manufacture*, *233*(5), 1342-1361.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Oztemel, E. y Gursev, S. (2018). Literature review of Industry 4.0 and related technologies, *Journal of Intelligent Manufacturing*, 1-56.

Rubio, L (2009). El aprendizaje en el aprendizaje-servicio. En Puig, J. M. (Coord.). *Aprendizaje-servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.

Ryan, P. J. y Watson, R. B. (2017). Research Challenges for the Internet of Things: What Role Can or Play? *Systems*, *5*(24), 2-32.

Santos, M. A., Sotelino, A. y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-Servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Schelfhout, W., Bruggeman, K. y De Maeyer S. (2016). Evaluation of entrepreneurial competence through scaled behavioural indicators: Validation of an instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 29-41.

Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. Madrid: Debate.

Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.

Sen, A. y Kliksberg, B. (2008). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Bizkaia: Deusto.

Smit J., Kreutzer S., Moeller C. y Carlberg, M. (2016). *Industry 4.0, Study for the ITRE Committee, Policy Department A: Economic and Scientific Policy*. Brussels: European Parliament.

Torres, T. y Allepuz, R. (2009). El desarrollo humano: perfiles y perspectivas futuras. *Estudios de Economía Aplicada*, *2*(27), 545-561.

COMPETENCIAS Y CAPACIDADES PARA LA AGENCIA Y EL DESARROLLO HUMANO DE LOS UNIVERSITARIOS[1]

Chávez González, Guadalupe
Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey, México
guadalupe_ch@hotmail.com

Resumen
Esta colaboración analiza las competencias generales que se promueven en la formación integral de los estudiantes de una universidad pública del noreste de México a la luz del enfoque de las capacidades. Se busca identificar las fortalezas y debilidades de esta propuesta, bajo la consideración de que el programa que funciona para todas las carreras se ha quedado en el nivel meramente instrumental, lo cual puede estar limitando la formación a la que se aspira. El análisis se basa en los documentos institucionales y se realiza bajo el enfoque de las capacidades; se toman en cuenta las percepciones de maestros que se recogen mediante cuestionarios, para conocer si las competencias que promueve la universidad contribuyen al cultivo de la humanidad, generan autoestima, reconocimiento, entendimiento mutuo y posibilidades agencia y participación.

Abstract
This collaboration analyzes the general competences that are promoted in the integral formation of the students of a public university in northeastern Mexico in the light of the capabilities approach. It seeks to identify the strengths and weaknesses of this proposal, under the consideration that the program that works for all careers has remained at the merely instrumental level, which may be limiting the training to which it aspires. The analysis is based on institutional documents and is carried out under the capabilities approach; the perceptions of teachers that are collected through questionnaires are taken into account, to know if the competencies promoted by the university contribute to the cultivation of humanity, generate self-esteem, recognition, mutual understanding and possibilities agency and participation.

Palabras clave: competencias generales; capacidades; agencia; reconocimiento.

Keywords: general skills; capabilities; agency; recognition.

INTRODUCCIÓN
Esta colaboración es producto de una investigación que se realiza en la Facultad de Filosofía y Letras, cuyo propósito es observar si las competencias generales, llamadas también transversales que establece la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en su currículum, abonan a la adquisición o desarrollo de las capacidades para el desarrollo humano; es decir, se analiza si desde la formación general universitaria se contribuye a una educación, no solo de calidad según los estándares, sino también reflexiva, incluyente, equitativa y ética, que aporta elementos importantes para el desarrollo humano. Se recurre al enfoque de las capacidades para el desarrollo humano, particularmente de Amartya Sen (2000), Martha Nussbaum (2012) y

[1] Una versión más amplia de este capítulo forma parte de un libro colectivo que publicará la Facultad de Filosofía y Letras, UANL, a finales del presente año.

Melanie Walker (2007), porque constituye un marco apropiado para analizar la formación universitaria.

Se realiza un acercamiento al problema que se plantea, después se expone de forma breve el enfoque de las capacidades, para intentar demostrar que el currículo universitario de las competencias debería ser fortalecido con algunos de los elementos que propone este enfoque.

En el desarrollo del texto, se describen también las circunstancias que condujeron a la UANL a incluir en el currículo universitario las competencias para la formación integral. A partir de los documentos institucionales y teniendo como referentes el trabajo empírico, se realiza un análisis de las competencias de la UANL y su influencia en el desarrollo de capacidades para el desarrollo humano.

1. EL DESARROLLO HUMANO Y LAS CAPACIDADES COMO FUERZA IMPULSORA

El programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) fue creado en 1968 y su función es contribuir a la mejora de la calidad de vida de las naciones; originalmente la medición del crecimiento de un país tenía como base solamente indicadores de tipo económico (como el PIB), aunque pronto esta perspectiva cayó en desuso y se estableció que el propósito final del desarrollo se encuentra en cada uno de sus habitantes y en las posibilidades que ellos tienen para elegir una vida en la que puedan realizar a plenitud su potencial como seres humanos.

Desde la nueva perspectiva, los factores que permiten a las personas ser libres para concretar su potencial son: la salud, la educación y el ingreso, cuya combinación posibilita alcanzar un nivel de vida decoroso (PNUD-México, 2018). En la concreción del Índice de Desarrollo Humano (IDH), la educación en general y la educación superior en particular, juegan un papel importante. En el ámbito de la educación superior, prevalece la idea de que estudiar una profesión potencia las posibilidades para el desarrollo humano.

Amartya Sen, ha expresado que para hablar del desarrollo de una sociedad hay que analizar la vida de quienes la integran, ya que no puede considerarse que hay éxito económico sin tener en cuenta la vida de los individuos que conforman la comunidad (en London y Formichella, 2016). De acuerdo con Sen (2000), el desarrollo es el desarrollo de las personas de la sociedad, considerado como un proceso de expansión de las libertades reales que disfruta la gente. Debido a ello se modificó la manera de valorar el IDH (PNUD-México, 2018). Sen afirma, que "El desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades de que disfrutan los individuos" (en London y Formichella, 2006), y para que este proceso se produzca han de conjugarse estas importantes libertades instrumentales: libertades políticas, facilidades económicas, oportunidades sociales, garantías de transparencia y, redes de seguridad (Sen, 2000).

La expresión "capacidades humanas" de Sen se constituyó en un criterio para evaluar el bienestar y la calidad de vida (Arrieta, 2009), a partir de la teoría de la justicia de Rawls (sustentada en principios de libertad e igualdad para todos), aunque tratando de superar sus limitaciones, ya que para el economista indio, más que en igualdad hay que pensar en equidad y en la adecuada distribución de cargas y beneficios con vistas a la cooperación social (Elósegui, 1998). La idea de Sen, es que se deben atender las grandes diferencias entre los individuos y preguntarse por las oportunidades reales o capacidades que tienen de convertir los bienes primarios en funcionamientos que consideran valiosos.

La noción de capacidades humanas está en el trabajo teórico de Martha Nussbaum acerca de las dimensiones importantes de la vida humana (Arrieta, 2009). La filósofa estadounidense se pregunta por el bienestar y la calidad de vida, lo que la lleva a examinar la posibilidad de ofrecer criterios (generales) que distintas culturas o concepciones de vida puedan compartir. Propone una lista de aptitudes y cualidades propiamente humanas, entre las que se encuentran funciones básicas como la nutrición, el cobijo y la integridad física, pero también otras más anímicas o intelectuales como el desarrollo emocional y la capacidad de jugar y reír.

Nussbaum enfatiza la capacidad de imaginar las razones que mueven a actuar a personas que son distintas de nosotros y preguntarnos sus opciones y formas de vida (Gil, 2016); se trata de dejar de ver a aquellos que son diferentes como extraños que nos amenazan, que intentemos verlos como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades. Esta puede ser la única forma de diluir las diferencias para que atendamos más bien, aquellas cosas que tenemos en común. En el cultivo de esta imaginación empática es importante el papel de la literatura, así como las humanidades y las artes (Gil, 2016), en especial obras literarias que desarrollen empatía y comprensión hacia los otros. Así, la educación que se reciba en la universidad no solo ha de permitir gozar de la capacidad de los sentidos, la imaginación y el pensamiento afirma Nussbaum (Muñoz Oliveira, 2014), sino que debe abrir las puertas para alcanzar el umbral mínimo de otras capacidades.

Por capacidad, entendemos en sentido general, al conjunto de recursos y aptitudes que tiene una persona para desempeñar una determinada tarea. La noción se vincula con la de educación, porque esta última es un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo. Estudiar en la universidad da cuenta perfectamente de esto que se describe.

Las capacidades de Nussbaum (2012) se describen de forma breve con la finalidad de encontrar relación con las competencias de la Formación General de la UANL:

1) *Vida o capacidad para la vida*, apunta a garantizar una extensión normal de la vida y evitar la muerte prematura.
2) *Salud corporal*, incluye también la salud reproductiva y una adecuada alimentación, así como disponer de un lugar adecuado para vivir.
3) *Integridad física*, contar con libertad de movimiento y seguridad frente a todo tipo de agresiones, como los asaltos violentos, la violencia sexual y familiar; incluye oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en materia de reproducción. Esta capacidad debe ser apoyada e incrementada por el estado.
4) *Sentidos, imaginación y pensamiento*, implica la capacidad de sentir, imaginar, pensar y de razonar al modo "auténticamente humano", modo que se cultiva y configura por medio de la educación, incluye alfabetización, entrenamiento científico y matemático básico. Comprende poder usar la imaginación y el pensamiento para experimentar y producir obras y eventos religiosos, literarios, musicales, según la propia elección.
5) *Emociones*, capacidad para mantener relaciones afectivas, poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Poder tener un desarrollo emocional libre de temores o sucesos traumáticos de abuso o descuido.
6) *Razón práctica*, capacidad para formarse una concepción de bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de vida. La razón práctica orienta la búsqueda de la acción correcta en las relaciones interpersonales y sociales en general.

7) *Capacidad de Afiliación*: a) Poder vivir con y para los otros; ser capaz de empatía y de comprometerse en distintas maneras de interacción social. Ser capaz de imaginar la situación del otro; y, b) Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación, ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás (no a la discriminación…).
8) *Capacidad para vivir de forma cercana y respetuosa con otras especies* (los animales, las plantas) y con el mundo natural.
9) *Poder reír, jugar y disfrutar* de actividades recreativas, es decir, poseer capacidad para el juego.
10) *Control sobre el propio entorno*, tanto el político (poder participar de forma efectiva en las elecciones, derecho de expresión y de asociación) como el entorno material (oportunidad real de ejercer la propiedad, tener derecho a buscar trabajo en plano de igualdad con otros, no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica).

El concepto de capacidades en tanto que funcionamientos para la vida, puede relacionarse con el de *agencia*, es decir, la acción que desarrolla el sujeto en sociedad, así como la propia capacidad de actuar (Ema, 2004, p. 13). De acuerdo con José Ema López (2004), se entiende la capacidad de actuar (agencia), no solo como propiedad individual, sino como posibilidad (poder hacer) compartida. Esto implica vincular la capacidad de acción con una concepción relacional del poder; y no entender ésta como un volumen de almacenamiento propiedad de un sujeto-agente (Ema, 2004, p. 15).

Así, considerando que las capacidades implican también el poder hacer, es posible pensar que se pueden relacionar con la agencia de los sujetos-estudiantes, ya que las competencias son una herramienta para actuar…

2. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde un enfoque formulado para las pedagogías de la capacidad o capacidades en educación superior, Melanie Walker, sostiene que la búsqueda de la equidad y el aprendizaje de por vida conlleva el fomentar las capacidades del estudiante para funcionar en su entorno (Walker, 2007), pretende la igualdad de capacidades para la diversidad de estudiantes y no solo para aquellos cuya formación previa se da por sentada en la pedagogía de la educación superior. Significa que no todos están en condiciones de realizar una trayectoria exitosa, ya que sus instituciones o circunstancias personales no los prepararon bien para las pedagogías de la educación superior y las reglas académicas, provocando a veces rezago o abandono escolar (Walker, 2007, p. 105).

La clave está en saber cómo la educación, entendida como capacidades es distribuida y hacia quiénes, y por otro lado, cómo la educación superior aborda los impedimentos al logro estudiantil y desarrolla las capacidades del individuo.

Afirma la autora que la noción de capacidad, es esencialmente una de libertad, y que las capacidades son acciones que uno valora o acercamientos a los valores propios. Representan un *funcionamiento potencial*, lo que uno consigue lograr o hace, las varias cosas que una persona puede valorar hacer o ser. “La diferencia entre una capacidad y un funcionamiento es la misma que entre una oportunidad de lograr y el logro real, entre el potencial y resultado” (Walker, 2007, p. 105).

La capacidad es la realización práctica del tipo de vida que se ha escogido. Estas son las capacidades de Walker (2007):

1) *Razonamiento práctico*: Poder hacer elecciones bien razonadas e informadas, socialmente responsables y reflexivas dirigidas a fines prácticos y morales. Poder construir un proyecto de vida personal…

2) *Resiliencia educativa*: Ser capaz de navegar el estudio, el trabajo y la vida; capacidad para negociar el riesgo, perseverar académicamente, para ser sensible a las oportunidades educativas y adaptarse a los obstáculos. Autoconfianza. Tener aspiraciones y esperanzas de un mejor futuro.

3) *Conocimiento e imaginación*: Poder adquirir conocimiento sobre cualquier tema de interés, su forma de indagación y normas académicas. Ser capaz de aplicar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de los otros y formar juicios imparciales. Poder adquirir conocimiento por placer y desarrollo personal…

4) *Relaciones sociales y redes sociales*: Ser capaz de participar en el aprendizaje de grupo, trabajando con otros para resolver problemas y llevar a cabo tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar grupos eficaces de aprendizaje participativo. Poder formar redes de amistad y pertenencia para fines de apoyo didáctico y esparcimiento.

5) *Respeto, dignidad y reconocimiento*: Sentir respeto para sí mismo, por y de los otros, trato con dignidad, no ser menospreciado o devaluado debido al género, clase social, religión o raza. Valorar otros idiomas, religiones y prácticas espirituales y de diversidad humana. Mostrar empatía, compasión, honestidad y generosidad. Ser capaz de escuchar y tomar en cuenta los puntos de vista de otra persona en el diálogo y el debate… Ser competente en la comunicación intercultural. Tener facilidad de palabra para participar eficazmente el aprendizaje; hablar, debatir y persuadir; así como para ser capaz de escuchar.

6) *Integridad emocional*: No ser presa de la ansiedad o el miedo que menguan el aprendizaje; ser capaz de desarrollar emociones que fomenten la imaginación, comprensión, empatía, conocimiento y discernimiento.

7) *Integridad corporal*: Seguridad de estar libre de hostigamiento en el aula o en los intercambios educativos entre maestros y estudiantes, así como de estudiantes entre sí, y en el medio del *campus*.

A continuación se describen algunos rasgos del programa para la formación general en la UANL, y posteriormente se analiza si todas las capacidades han sido recogidas o no en las competencias establecidas por este programa.

3. LAS COMPETENCIAS GENERALES EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

La UANL implementó entre 1996 y 2005, un conjunto de políticas y estrategias para el fortalecimiento y mejora de la calidad, a fin de responder con pertinencia a los retos que entonces enfrentaba la institución, lo que se plasmó en la Visión 2006 UANL (1998).

Posteriormente en la Visión 2012 (2005), y más adelante, en la Visión 2020 (2011). Durante estos años, la universidad logró avances en casi todos los rubros de su estructura organizativa, aunque aún hace falta recorrer más camino para concretar la visión.

El proceso de reflexión sobre la universidad fue impulsado por circunstancias internacionales y nacionales que demandaron cambios en la institución. Dentro de las estrategias y políticas para mejorar la calidad de su propuesta educativa, la UANL adoptó el enfoque de competencias generales o genéricas (transversales) como se les conoce en el Espacio Europeo de la

Educación Superior (Fernández, 1999); en este proyecto está presente la idea de la UNESCO de *educar para la vida*, según el Informe de Jacques Delors (1998), quien postula "La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI", también se estableció la formación integral como principio general. Ambos aspectos se incorporaron en la normativa y se convirtieron en el paradigma institucional.

Se creó el Programa de Estudios Generales para la Formación Integral de los estudiantes de licenciatura, para promover una formación que contemple tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y los de la interacción social (UANL, 1998), respondiendo con ello al compromiso de contribuir a la construcción colectiva de nuestro país. El Programa se incorpora a todas las carreras, bajo la premisa de que la formación integral mediante las competencias genéricas, conduce a la conformación de una cultura universitaria compartida por todas las profesiones, constituyéndose en un elemento esencial (sello) de la responsabilidad profesional.

El Programa estableció desde su primera versión tres campos de desarrollo de competencias para complementar los estudios universitarios. Los cursos fundamentales fueron: Apreciación a las artes, Comunicación oral y escrita, Sociología de la profesión, Ética del ejercicio profesional, Ciencias del ambiente y Computación (Estudios Generales, 1998, p. 7). El propósito del programa es fortalecer la formación humanista de los estudiantes de todas las carreras que ofrece la UANL.

En 2005, el Programa de Estudios Generales se transformó en el Área Curricular de Formación General Universitaria, la que contempla los planteamientos originales, aunque con algunos cambios en la organización y estructura de la propuesta curricular. Se definieron tres campos de competencias generales: *instrumentales, de interacción social* e *integradoras;* cada campo contiene un número de competencias, para dar en total quince, orientadas a impulsar capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos, actitudes y valores, para formar al estudiantado universitario como profesionistas y ciudadanos/as de bien.

Esta versión, establece la obligación de plantearlas de forma clara en todos los cursos y también en el perfil de egreso de cada carrera. A partir de 2005 las competencias de la formación general en la UANL, son las siguientes:

- Competencias Instrumentales: 1. Capacidad para un aprendizaje autónomo y continuo; 2. Habilidades para la utilización de diversos lenguajes: lógico, formal, matemático, icónico, verbal y no verbal; 3. Manejo efectivo en el uso y gestión de las tecnologías de la información y la comunicación; 4. Capacidad de comunicarse de manera apropiada en la lengua materna y en otras; 5. Habilidades para el desarrollo de diversas expresiones del pensamiento: lógico, crítico, creativo y propositivo.
- Competencias de interacción social: 1. Aceptación, compromiso y respeto a la diversidad social y cultural; 2. Compromiso profesional y humano frente a los retos de la sociedad contemporánea en lo local y global; 3. Prácticas de reflexión ética y ejercicio de los valores promovidos por la UANL, tales como: verdad, solidaridad, responsabilidad, libertad, justicia, equidad y respeto a la vida; 4. Capacidad de un trabajo inter, multi y transdisciplinario; 5. Habilidad para reconocer las amenazas al entorno social y ecológico desde los ámbitos profesional y humano
- Competencias integradoras: 1. Habilidades para la generación y la aplicación de conocimientos; 2. Capacidad de promover un desarrollo sustentable a través de la comprensión holística de la realidad y la planeación e implementación innovadora y

creativa de soluciones; 3. Capacidad para integrarse en situaciones sociales y profesionales cambiantes e inesperadas; 4. Capacidad de ejercicio de un liderazgo comprometido con las necesidades sociales y profesionales; 5. Capacidad para la resolución de problemas y la adecuada toma de decisiones.

Estas competencias continúan siendo parte importante del Modelo Educativo (2015) y del Modelo Académico (2015) de la UANL.

4. LOS REFERENTES CONTEXTUALES Y EMPÍRICOS

En 2014 la UANL inició un Estudio de seguimiento de egresados (fui parte del equipo que lo realizó), mediante la aplicación de una encuesta para evaluar la aplicación del Modelo Educativo (2008), y conocer el grado de satisfacción tanto de quienes estaban a punto de egresar, como de los que ya habían concluido su formación. La encuesta incluyó un apartado con las competencias generales que se promueven para la formación integral.

Los resultados en general fueron buenos y expresaban reconocimiento para la institución, aparecieron por supuesto, algunas áreas de oportunidad, aunque en casi todos los rubros se reporta una alta satisfacción. Las competencias generales reportaron porcentajes altos, no obstante, algunas reportan menor grado de satisfacción: de entre las *instrumentales*, la más baja es 'la preparación técnica y práctica'; de las competencias *personales y de interacción social*, 'capacidad para aplicar los principios de la sustentabilidad', también reporta bajo porcentaje; y de las competencias *integradoras*, la que reporta menor grado de satisfacción es 'capacidad para trabajar en contextos internacionales', lo que se relaciona con el hecho de que aún se observa bajo el interés de los estudiantes por el estudio de lenguas extranjeras y por realizar estancias en el extranjero (UANL, 2015).

En la Facultad de Filosofía y Letras (Octubre, 2017), 30 docentes valoraron el grado de adquisición o desarrollo en los estudiantes de las competencias generales. La escala de medida estaba determinada por los valores del 1 al 4, siendo 1: nada y 4: excelente. Las competencias que en este estudio reportan los porcentajes más altos, son:

"Capacidad para un aprendizaje autónomo y continuo", *competencia instrumental*. El aprendizaje autónomo posibilita la adquisición de capacidades tales como, la de cultivar los sentidos, imaginación y pensamiento que propone Nussbaum (2012), para aprender, experimentar, producir, crear, imaginar… También implica la razón práctica. En la lista de Walker (2007) se relaciona con poder adquirir conocimiento, saber indagar, aplicar el pensamiento crítico, participar en debates éticos y morales… Implica, poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y eventos religiosos, literarios, musicales, según la propia elección.

"Aceptación, compromiso y respeto a la diversidad social y cultural", de las competencias de interacción social. Implica la capacidad de afiliación en Nussbaum (poder vivir con y para los otros); y, la de respeto, dignidad y reconocimiento de Walker (respeto por sí mismo y por los otros, sin menospreciar género, raza, etc.), la de relaciones sociales y redes sociales (participar en grupo, formar redes de amistad, etc.).

De las competencias integradoras, la más alta es, "Capacidad para integrarse en situaciones sociales y profesionales cambiantes e inesperadas". Implica en Nussbaum, principalmente la

capacidad de control sobre el propio entorno; y en Walker, estaría relacionada con el razonamiento práctico (hacer elecciones razonadas e informadas, responsables…).

Los datos de la investigación realizada en FFyL, refieren la percepción de los profesores, por lo que no es posible saber qué piensan al respecto los estudiantes (esto se indagará posteriormente) y si las competencias mencionadas les permiten funcionar adecuadamente como profesionales.

CONCLUSIONES

Como se ha visto, el conjunto de estas competencias generales en la UANL, deben dar cuenta del incremento de la capacidad analítica, el desarrollo argumentativo, la promoción de habilidades en el área de la creatividad y del razonamiento lógico orientados hacia la resolución de problemas del campo disciplinario en los estudiantes que se forman en la institución. Se busca también enfatizar aspectos de liderazgo social y profesional, así como el desarrollo de un pensamiento crítico en los egresados universitarios.

Un aspecto importante de la formación general es el autoaprendizaje, y las competencias de la UANL, lo promueve en la conciencia clara de que vivimos una época de acelerada explosión de conocimientos, en una sociedad globalizada y cambiante; en este sentido, la formación general/integral, apunta a la formación continua a lo largo de la vida. Toma en consideración el impulso de la comunicación verbal y escrita en cada campo para desempeñarse de acuerdo con las exigencias del mundo actual de información rápida y pertinente. Implica el uso de códigos idiomáticos, matemáticos y computacionales, indispensables en el desarrollo integral del sujeto moderno.

Un aspecto estratégico se dedica a la interacción social y profesional que permite al egresado un conocimiento amplio de los valores universitarios y humanos, entre los que destacan la apreciación de la cultura y las artes, así como las prácticas de reflexión y crítica. Además, dado que la función fundamental que desempeña la educación en el crecimiento y el desarrollo económico y social está ampliamente reconocida, se entiende que ésta es una forma de lograr el bienestar social, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza.

De acuerdo con algunos resultados, puede decirse que en general, la mayor parte de los estudiantes darían cuenta de la adquisición y posible puesta en práctica de las competencias generales adquiridas en la Universidad, no obstante, no se puede soslayar que otros no logran consolidar trayectorias académicas exitosas, lo que hace falta posibilitar de forma efectiva para todos mejores oportunidades que les permitan un verdadero “poder hacer” en sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrieta, R. (2009). Capacidades humanas y derechos en Amartya Sen y Martha Nussbaum. Recuperado de http://iusconstifil.blogspot.com/2009/03/capacidades-humanas-y-derechos-en.html

Delors, J. (1998). *La Educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Elósegui Itxaso, M. (1998). Sobre John Rawls y su “Teoría de la Justicia”. *Nueva Revista*. Recuperado de https://www.nuevarevista.net/revista-lecturas/john-rawls-teoria-de-la-justicia/

Ema López, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, *6*, 1-24.

Fernández, J. A. (1999). Programa de Estudios Generales de la UANL. *Revista Ingenierías*, septiembre-diciembre, II(5).

Gil, M. (2016). El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral. *Pensamiento*, *72*(274), 1141-1156.

London, S. y Formichella, M. M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, *XI*(17), 17-32.

Muñoz Oliveira, L. (2014). Nussbaum sobre las capacidades y la justicia. *Letras Libres*. Recuperado de https://www.letraslibres.com/mexico-espana/nussbaum-sobre-las-capacidades-y-la-justicia

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

PNUD-México (2018). Programa de Desarrollo Humano http://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/povertyreduction/in_depth/desarrollo-humano.html

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. Introducción en *Gaceta Ecológica*, 55, 14-20 Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales Distrito Federal, México.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente*. Bilbao: Deusto.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2015). Estudio de seguimiento de egresados. Monterrey, México. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/7438/

Universidad Autónoma de Nuevo León (2005). *Programa de Formación General Universitaria*. Monterrey, México.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2004). *Visión 2012 UANL*. Educación con visión, visión con futuro. Monterrey, México.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2007). *Visión 2012 UANL.* Primera Actualización. Monterrey, México.

Universidad Autónoma de Nuevo León (2011). *Visión 2020 UANL*. Monterrey, México.

Walker, Melanie (2007). Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI(2), 142, 103-119.

CONCILIACIÓN LABORAL/FAMILIAR Y ATENCIÓN A LA INFANCIA. PERMISOS PARENTALES EN SUECIA

Cobano-Delgado Palma, Verónica C.[1]
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
cobano@us.es

Llorent-Bedmar, Vicente
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
llorent@us.es

Ruiz-Jiménez, Cristina
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
cristifer_03@hotmail.com

Resumen
En la Unión Europea (UE) y, concretamente, en Suecia se han adoptado políticas sociales en pro de la conciliación personal-familiar-laboral, aspecto considerado como indispensable para el bienestar de sus ciudadanos. Estas políticas se ajustan cada vez en mayor grado a las necesidades de los ciudadanos/as, implantando permisos maternales, paternales y parentales, más igualitarios. En primer lugar, hemos definido estos permisos existentes en la Unión Europea, si bien es cierto que las denominaciones son distintas, así como las características de cada uno. A continuación, hemos estudiado los distintos tipos de permisos relacionados con la atención a la infancia en Suecia, que han evolucionado de manera notoria y positiva desde su inicial establecimiento hasta la actualidad, siendo un país pionero y punto de referencia a nivel internacional. Concluimos afirmando que en Suecia se ofrecen buenas condiciones de conciliación personal-familiar-laboral, con extensos permisos y, en general, con un fácil acceso a unos servicios de atención infantil de gran calidad.

Abstract
Social policies for personal-family work reconciliation have been adopted in the European Union (EU) and, in particular, in Sweden, which is regarded as indispensable for the well-being of its citizens. These policies are increasingly in shapeto the needs of citizens, implementing more egalitarianmaternal, paternal and parental leave. Firstly, we have defined these existing permits in the European Union, although the denominations are different as well as the characteristics of each. We have then studied the different types of childcare permits in Sweden, pioneers and benchmarks for many EU countries, which have evolved in a noticeable and positive way since their initial establishment. We conclude by stating the Sweden is a country that offers good conditions of personal-family work reconciliation with extensive permits and, in general, with easy access to high quality childcare services.

Palabras clave: familia; infancia; conciliación; política social.

Keywords: family; childhood; conciliation; social politic.

[1] Estudio resultante del proyecto I+D con referencia EDU 2016-78134-R, financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de políticas familiares o de políticas de atención a la infancia, Suecia suele aparecer siempre como el país precursor en estos campos. Y es que, hoy en día, sigue siendo pionero y continúa innovando e introduciendo nuevos instrumentos que le permiten alcanzar los objetivos que establecen las mencionadas políticas (Martínez, 2009).

Así, Suecia fue el primer país en establecer un permiso parental en 1974, como un derecho individualizado y no transferible para los padres y las madres, reemplazando de este modo al anterior permiso maternal. En Suecia estos permisos se denominan seguros parentales ya que se rigen por los mismos principios que un típico seguro social. Persiguen cuatro objetivos: "a corto plazo, representa un sostén financiero para las parejas que acaban de tener un hijo, puesto que el seguro parental reemplaza a su antiguo salario; a largo plazo constituyen un sostén financiero puesto que se les garantiza a cada uno de los padres el retorno al mercado de trabajo después del permiso; persiguen la igualdad entre los dos padres frente a las responsabilidades familiares; y finalmente, pretenden el bienestar o el interés del niño, que tiene derecho a un contacto privilegiado con sus dos padres" . El incremento y sostenimiento de unas adecuadas rentas de los padres[2] constituye el verdadero pilar sobre el que se asientan los recursos de la familia y, por ende, son éstas las que sustentan este seguro parental (Martínez, 2008 y Martínez, 2009).

El país sueco se sitúa en un encomiable puesto en el ranking de igualdad de género publicado en el informe *The Global Gender Gap Report* (2015), estando concretamente situado en el cuarto puesto (World Economic Forum, 2015). Esta situación viene determinada por las medidas de conciliación que se han desarrollado, y que buscan que ambos géneros sean capaces de conciliar la vida familiar y la vida laboral (González, 2015-2016). Tal es así que los permisos de maternidad y paternidad superan la media de la Unión Europea, que es de 27,7 semanas, y se encuentran entre los más largos de Europa (Superhheroes sesame, 2016).

Curiosamente Suecia es el único país de la Unión Europea que no dispone de un permiso de maternidad propiamente dicho, aunque existe dentro del permiso parental un periodo exclusivamente contemplado para las madres. Además del permiso de paternidad, también se contempla otro periodo específico para los padres. Aún siendo Suecia el primer país europeo en incorporar el permiso de maternidad, es también el primero que, como tal, lo ha eliminado de su ordenamiento jurídico, indicando que la orientación de este permiso debería encaminarse hacia "el permiso de cuidado por razón de nacimiento" en el que también los padres deben de participar de forma igualitaria (Pérez, 2014).

1. PERMISOS PARA PADRES Y MADRES EN LA UNIÓN EUROPEA

Es interesante conocer los diferentes permisos que se conceden en la UE para, así, poder valorar y comparar la situación de distintos países. En términos generales, los países nórdicos (Finlandia, Islandia, Dinamarca, Suecia y Noruega), que fueron los primeros en utilizar los permisos parentales (Martínez, 2008), son los más aventajados en políticas sociales, y concretamente en políticas familiares, adoptando medidas que intentan fomentar la igualdad entre el padre y la madre, y así facilitar la conciliación laboral y familiar (Rovati, 2011 y Martínez, 2008). Estos permisos pretenden la conciliación de las responsabilidades profesionales y familiares, propiciando su incidencia no sólo en las mujeres sino también en los padres

[2] Siguiendo las indicaciones de la Real Academia Española de la Lengua, empleamos el uso genérico del masculino basándonos en su condición de término, no marcado en la oposición masculino/femenino. Pretendemos evitar desdoblamientos artificiosos que dificulten la lectura.

trabajadores, los cuales deben participar por igual en el cuidado de los hijos. La conciliación así entendida, es por tanto un medio para lograr una deseada igualdad de trato entre hombres y mujeres en el trabajo, teniendo presente que la vida familiar y profesional constituyen dos realidades que están estrechamente relacionadas entre sí (Pérez, 2014).

La comparación internacional entre permisos nos pone de manifiesto, en primer lugar, algunas diferencias, en cuanto a sus denominaciones, ya que estas no son homogéneas (Pérez, 2014); y denominadores comunes, puesto que en casi todos los países existen tres permisos, el de maternidad, el de paternidad y el parental:

A.- Permiso por maternidad. Generalmente se trata de un permiso remunerado que suele compensar casi la totalidad del nivel salarial que tiene la madre en su empleo. Puede empezar a disfrutarse un poco antes del nacimiento del hijo.

En cuanto este permiso en cada Estado miembro también se observan situaciones diferentes entre unos países y otros. En algunos de ellos, sobre todo en los del norte de Europa, ha estado presente la necesidad de que las reformas tuvieran en cuenta la premisa de que, para resolver el conflicto entre el trabajo "productivo", remunerado, y el trabajo "reproductivo", no remunerado[3], se impone como obligación la inclusión del reconocimiento del papel paterno en la política de atención y cuidado a la infancia, como derecho individualizado. Este reconocimiento constituye una de las asignaturas pendientes para la mayoría de los Estados miembros. A través de él se persigue conseguir que los hombres hagan un mayor uso de los permisos para alcanzar mejores y más justas condiciones familiares. Así, hay pequeños avances que han abierto el debate sobre si es conveniente considerar los permisos derechos intransferibles, porque algunos ordenamientos han obviado el problema de que cuando estos se conceden de forma conjunta, en la práctica, son en disfrutados por las mujeres casi en exclusividad (Pérez, 2014).

Considerando que la maternidad siempre ha constituido una causa de discriminación directa hacia la mujer por razón de sexo, tanto en el empleo como en la forma de acceder a él, la legislación comunitaria prevé que la salud y la seguridad de las trabajadoras embarazadas que hayan dado a luz y de las mujeres que estén en periodo de lactancia, deben estar protegidas. A este efecto, las contempla como un grupo de riesgo específico. El reconocimiento del permiso de maternidad a nivel europeo ha supuesto un paso decisivo en la consecución del objetivo de hacer compatible trabajo y familia (Pérez, 2014).

Es necesario resaltar que según la Directiva 92-85 de la Comisión Europea, todas las mujeres tienen derecho a una licencia de maternidad durante 14 semanas ininterrumpidas antes y/o después del parto. Las mujeres no pueden ser despedidas por motivos relacionados con su estado desde el comienzo de su embarazo y hasta el final del permiso de maternidad. En caso de despido el contratante tiene que emitir por escrito los motivos y demostrar que la razón no está relacionada con el embarazo y sus consecuencias; en caso contrario, en cualquier Estado miembro de la UE, podría constituir un despido ilegal, (Biberley, 1992). Como promedio de los países de la OCDE, las madres tienen derecho a un permiso de maternidad de algo menos de 18 semanas, hecho que está en consonancia con la Directiva de la Comisión Europea (OCDE, 2016).

[3] El primero hace referencia a todo trabajo cuyo resultado sea susceptible de ser vendido en el mercado, mientras que el trabajo reproductivo es aquél que se destina al mantenimiento biológico y social de la unidad familiar (Nieto Figueras, 2003, p. 54).

B.- Permiso por paternidad. Se trata de un permiso remunerado reservado a los padres para después del nacimiento de su hijo. Oscila entre unos días y unas semanas según los países y, generalmente, puede disfrutarse durante los primeros meses y combinarse con el permiso de maternidad.

La normativa legal comunitaria no exige el reconocimiento de este permiso a los Estados miembros, sino que lo configura como un derecho específico, distinto del permiso de maternidad, y también del permiso parental, como un permiso exclusivo destinado a los padres. En esta misma línea, tampoco se exige en los Estados miembros una duración mínima del mismo, aunque sí se señalan garantías para la eficacia de este similares a las del permiso por maternidad. Durante su ejercicio, el trabajador no podrá ser despedido, ni tampoco en el momento de su reincorporación (ni en el período posterior a la misma). Se mantendrán los derechos propios del contrato de trabajo mientras que se disfrute el permiso, incluida la retribución, así como el beneficio de una prestación adecuada (Pérez, 2014).

C.- Licencia o permiso parental o por cuidado infantil. Se trata de un permiso que se suele disfrutar a continuación del permiso por maternidad y que contempla diferentes posibilidades en cada país de la UE. Generalmente es un derecho conjunto o transferible entre los dos progenitores, aunque algunos países han ido estableciendo cuotas intransferibles entre los dos miembros de la pareja.

En cuanto a este permiso son diversas las causas y factores que se han analizado para comprender, por ejemplo, la desigual implicación del padre y de la madre, y de esta forma, poder establecer medidas que corrijan esta situación. Entre todos los factores que pueden afectar a los hombres para asumir el permiso parental (Morel, 2001) pueden destacarse: el contexto laboral en el que se mueven (si los padres trabajan en un ambiente masculino dudan más en aceptar el permiso que si están en un ambiente más femenino o trabajan en la función pública), el nivel de educación y el nivel salarial de la mujer también influye en la dedicación del padre (en el reparto de las cargas), y por último, hay que destacar que cuanto más alto es el salario de los padres mayor es el grado de utilización de este permiso (Martínez, 2008).

Los requisitos mínimos sobre el permiso parental que se establecen en la Directiva 2010/18 de la Unión Europea, indican que todos los trabajadores/as tienen derecho a uno por nacimiento o adopción de un niño, que no puede ser inferior a 4 meses y, al menos, uno de los cuatro no puede ser transferible a fin de promover precisamente la igualdad de oportunidades y la igualdad de trato entre hombres y mujeres. (Eur-Lex, 2010,1; European Trade Union Confederation y ETUC, 2009). Desde la propia OCDE se indica la importancia de aumentar los permisos parentales, argumentando que pueden ayudar a reducir la discriminación en la contratación de las mujeres (OECD, 2016).

Además de estos tres extendidos permisos, existen licencias o permisos para cuidar de un hijo en situación de enfermedad, incapacidad o causas excepcionales (Castro y Pazos, 2007). También se contemplan permisos con otras denominaciones, como el permiso “por nacimiento de hijo”, y algunos más excepcionales como el “complemento de libre elección de actividad” en Francia o el “permiso de lactancia” en España (llamado así porque surge de la acumulación en jornadas completas de un antiguo permiso de una hora diaria para la lactancia materna). Estos nombres se han ido construyendo según la historia particular de cada país. Las características de cada uno de estos permisos varían de un país a otro en cuanto a la titularidad del derecho, la

remuneración, el agente remunerador, el grado de individualidad, la obligatoriedad, la duración, los derechos sociales asociados, la flexibilidad en el uso, etc. (Pérez, 2014).

En la UE, las políticas destinadas a favorecer la maternidad y la paternidad tienen un amplio recorrido y se conforman como elementos esenciales para la mejora de la conciliación de la vida profesional, privada y familiar en la UE, constituyendo un instrumento esencial para la planificación familiar y laboral de cada Estado miembro y para el desarrollo de sus propias políticas (Pérez, 2014).

2. PERMISOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA EN SUECIA

2.1. Permisos para padres y madres

Los permisos parentales se introdujeron por primera vez en Suecia en 1974. Están concebidos como derechos personales pero transferibles, es decir, que, aunque son de disfrute individual, es la pareja quien conjuntamente decide cómo se reparte su uso entre los dos miembros. Como fuera que son las mujeres las que hacen uso casi exclusivo de estos derechos de cuidado conjunto (o transferibles) ha conducido a algunos países nórdicos a ir introduciendo cuotas de intransferibilidad para cada uno de los cónyuges, por ejemplo, dos meses en Suecia (Castro y Pazos, 2007).

De esta manera, para las parejas que acaban de tener un hijo, el permiso, también denominado "seguro", reemplaza su antiguo salario; además, se le garantiza a cada uno de los padres la vuelta al mercado laboral después del permiso. Desde su puesta en marcha, el permiso parental no ha dejado de evolucionar sufriendo varias reformas y ampliaciones, tanto en lo que respecta a su duración como en su cuantía. De modo que inicialmente tenía una duración de 6 meses y una remuneración que representaba el 90% del salario (Martínez, 2008), pero con el tiempo se ha ampliado a 16 meses (480 días) compartidos entre madre y padre (Europa Press, 2017) y a una prestación del 80% del salario los 390 primeros días, mientras que los 90 últimos se remuneran según una cuantía fija garantizada igual para todos (Europa Press, 2016; Martínez, 2008; Ticbeat, 2017; Försäkringskassan, 2016).

Acogiéndose al permiso parental, las madres trabajadoras tienen derecho a un permiso por el nacimiento de su hijo de un período continuo de al menos siete semanas antes de la fecha estimada del parto y siete semanas después del parto, (Sveriges Riksdag, 2015).

No obstante, los primeros permisos parentales aparecen como obligatorios para las mujeres y opcionales para los hombres. Mientras el 100% de las mujeres asumen el seguro parental cuando son madres durante 400 días de permiso, el 43% de los padres solo lo utiliza durante 90 días. Es decir, a pesar de ser uno de los países europeos más igualitarios en este aspecto, sigue siendo la mujer quien asume la responsabilidad del permiso, bien sea a tiempo completo bien utilizando el trabajo parcial o los horarios flexibles (Europa Press, 2016 y Martínez, 2008).

El permiso paternal es exclusivo para el padre y posee una duración de 10 días de permiso por el nacimiento del niño (20 en caso de gemelos) (TICbeat, 2017), teniéndolos que tomar dentro de los primeros sesenta días de vida de su hijo y elevándose su cuantía casi al 80% de su salario (TICbeat, 2017; Martínez, 2008; Sveriges Riksdag, 2015).

Este permiso sí lo puede disfrutar el padre conjuntamente con la madre mientras que ella está disfrutando su permiso parental. Es interesante resaltar que a aquellas familias cuyos

progenitores se dividan la mitad del permiso cada uno cobra una bonificación de igualdad en forma de paga extra (Martínez, 2008).

En 1995 se introdujo la denominada cuota para el padre, que consiste en reservar una parte del permiso parental exclusivamente para el padre, de manera que, si este decide renunciar a él y continuar ejerciendo su trabajo, la pareja lo pierde, es decir, la madre no lo puede asumir en lugar del padre (Pivetal, 2016).

Tabla 1. Permisos parentales

Madres	Padres
480 días compartidos entre padres y madres. Los primeros 390 días al 80%.	60 días (mínimo obligatorio) + 10 días laborables después del nacimiento.

Fuente: Elaboración propia. a partir de datos tomados de: https://www.bebesymas.com/noticias/permisos-de-maternidad-y-paternidad-en-europa

Desde la propia OCDE se subraya la importancia de aumentar los permisos parentales, para que de esta forma se pueda contribuir a la reducción de la discriminación en la contratación de las mujeres (OECD, 2016).

En Suecia, se observa el porcentaje tan igualado de mujeres (55%) y hombres (57%) que les gustaría tener una participación igualitaria en el permiso parental. Sin embargo, la mayoría de las madres piensan que han tomado un permiso mayor que su pareja. Cuando se les pregunta por qué razón tomaron un permiso superior al de su pareja, la mayoría responde que el motivo radica en los beneficios económicos, seguido de porque querían estar más tiempo con sus hijos (Sifo, 2016).

2.2. Reducciones por lactancia

En Suecia, la Ley de Permiso Parental de 1995 sostiene que ambos progenitores tienen derecho a una reducción de su jornada laboral para amamantar a su hijo y conservar su prestación laboral. El tiempo se acuerda entre el empleador y el trabajador (Sveriges Riksdag, 2015).

Sin embargo, en cuanto a permisos por lactancia materna, en los países europeos la duración se ubica por debajo de lo recomendado por la OMS, según estudios realizados no cumplen con las recomendaciones y políticas de la estrategia mundial para la nutrición del niño pequeño y el lactante (Conciliación real ya, 2018). Los países europeos, excepto España, no establecen ningún tipo de permiso para las madres que necesiten ausentarse de su actividad laboral durante los primeros meses de vida de su hijo para alimentarlos (Worktel Blog, 2017 y Conciliación real ya, 2018).

2.3. Reducciones de jornada laboral

En Suecia, a las mujeres embarazadas cuyo trabajo implica la realización de un esfuerzo físico se les ofrece una ayuda especial que consiste en la reducción de su jornada laboral. Estas trabajadoras pueden beneficiarse de dicha reducción desde los 60 días de embarazo hasta que falten 11 días para la fecha prevista para el parto. La remuneración de este permiso la lleva a cabo la Seguridad Social sueca (Forsakringskassan) y equivale al 80% del salario percibido (González, 2015-2016).

Según la Ley de Licencia Parental de 1995, ambos padres tienen derecho a una reducción de su jornada laboral hasta que el hijo cumpla ocho años de edad o haya terminado su primer año en la escuela, pudiendo reducir su jornada laboral hasta en un 25% (Sveriges Riksdag, 2015 y Information om Sverige, 2016). De esta forma, aproximadamente, tanto el padre como la madre pueden reducir sus horas de trabajo a unas 30 horas semanales. Sin embargo, también en este caso se produce un gran desequilibrio de género, siendo la mujer quien se acoge a este trabajo a tiempo parcial de forma mayoritaria (Larsson y Björk, 2017; Duvander y Haas, 2013).

Así, Suecia se posiciona como uno de los principales países con mayor flexibilidad laboral (Conciliación real ya, 2018). Alrededor del 1% de los empleados tienen un horario de trabajo muy extenso, una de las tasas más bajas en la OCDE, donde el promedio es de 13% (OECD, Better Life y Index, 2013). A partir de las 16.00h. se deja de trabajar**.** Eso sí, el comienzo de la jornada laboral suele tener lugar entre las 07.00h. y las 08.00h., y las horas libres entre el trabajo matutino y el de la tarde se reducen para crear una jornada laboral que beneficia considerablemente a la conciliación familiar (Conciliación real ya, 2018).

2.4. Excedencias

La excedencia, conocida como "permiso parental temporal", también la pueden solicitar los progenitores en Suecia (a repartir entre ambos padres) por el cuidado de un hijo enfermo, teniendo una duración de 120 días por niño al año (CESIFO, 2014 y Martínez, 2008). Su objetivo primordial estriba en atender y cuidar a los hijos enfermos hasta que alcancen la edad de los 12 años; además, puede utilizarse para poder atender a la educación de los hijos de entre 6 y 11 años. Desde 1986 existen los denominados "días de contacto", que se utilizan para que los padres puedan participar y colaborar con las actividades que se realizan en las escuelas o en las guarderías donde están matriculados sus hijos (Martínez, 2008).

En Suecia está bastante generalizado el *tjänstledighet*, que, en definitiva, permite al empleado una excedencia manteniendo el puesto de trabajo (Ferratum bank, 2017).

CONCLUSIONES

Suecia es uno de los países europeos con mayor grado de conciliación personal, familiar y laboral. Este país, que tiene uno de los niveles más altos de mujeres trabajadoras (Pivetal, 2016), cuenta con una gran cantidad de permisos para los padres que favorecen una mayor atención a la infancia que redundan positivamente en la incorporación de las mujeres en el mercado laboral. Incluso considerando que, tal y como están planteados estos permisos, los utilizan mayoritariamente las mujeres. Estos permisos permiten que padres y madres puedan repartirse de forma más equitativa sus tareas tanto laborales como familiares. Aunque también es cierto que, en general, no son muchas las madres que trabajan en jornada laboral completa y, por ende, tienen ingresos más bajos que los de los padres. Llama la atención que, actualmente sea Suecia el único país de la UE que no dispone de un permiso de maternidad exclusivo siendo el primer país europeo que lo incorporó.

Suecia y, en general los países de la UE, excepto España, no establecen ningún tipo de "permiso de lactancia" –aunque sí reducción de jornada– para que las madres puedan alimentar a sus hijos. En cuanto a la reducción de jornada laboral, hemos de señalar que se ha constatado que los países que tienen reducción del número de horas relacionadas con el embarazo o el puerperio consiguen aumentos de productividad por hora trabajada, encontrándose Suecia en el grupo de países que tienen una gran flexibilidad laboral. Las excedencias constituyen una opción

que permite que los hijos puedan sentirse cerca de sus progenitores en caso de tener, por ejemplo, alguna enfermedad.

Las políticas igualitarias que se están llevando a cabo en Suecia, entre las que se incluyen los permisos anteriormente mencionados, buscan, en general, crear un contexto propicio para facilitarle a las madres y padres suecos el cuidado y atención de sus hijos, medida más que necesaria para evitar el indeseado envejecimiento de la población y sus consecuencias para la economía y sociedad del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibberley (1992). *DIRECTIVA 92/85/CEE DEL CONSEJO de 19 de octubre de1992 relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en período de lactancia- Diario Oficial de la Unión Europea de 28-11-1992* (Número 348).

Castro, C. y Pazos, M. (2007). *Permisos de maternidad, paternidad y parentales en Europa: algunos elementos para el análisis de la situación actual. Papeles* de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales. Serie economía, 26, 1-55.

Conciliación real ya (2018). *Conciliación laboral, España vs Europa.* España: Conciliación Real ya. Recuperado, de: https://conciliacionrealya.org/conciliacion-laboral-espana-vs-europa/

Europa Press (2016). *Conciliación laboral y familiar: ¿cuáles son las condiciones es España?* Recuperado de http://www.europapress.es/sociedad/noticia-conciliacion-laboral-familiar-cuales-son-condiciones-espana-20160313200637.html

Europa Press (2017). *Permisos de paternidad y maternidad en el mundo: ¿cuántos días disponen los padres y madres en otros países?* Recuperado de http://www.europapress.es/sociedad/noticia-permisos-paternidad-maternidad-cuantos-dias-disponen-padres-madres-otros-paises-20170315174216.html

European Trade Union Confederation, ETUC (2009). *Acuerdo marco revisado sobre el permiso parental.* Recuperado de http://www.ateneocultural1mayo.org/comunes/recursos/99928/doc84470_ACUERDO_MARCO_REVISADO_SOBRE_EL_PERMISO_PARENTAL.pdf

Eur-Lex (2010). *Directiva 2010/18/UE del Consejo, de 8 de marzo de 2010 , por la que se aplica el Acuerdo marco revisado sobre el permiso parental, celebrado por BUSINESSEUROPE, la UEAPME, el CEEP y la CES, y se deroga la Directiva 96/34/CE (Texto pertinente a efectos del EEE).* Recuperado de https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32010L0018

Ferratum bank (2017). *¿Cómo pedir una excedencia, año sabático o descanso en tu trabajo?* Recuperado de https://www.ferratumbank.com/es/como-pedir-excedencia-ano-sabatico.html

Försäkringskassan (2016). *Parental Benefit.* Suecia: Försäkringskassan Recuperado de https://www.forsakringskassan.se/privatpers/foralder/nar_barnet_ar_fott/foraldrapenning/!ut/p/z0/04_Sj9CPykssy0xPLMnMz0vMAfljo8ziTTxcnA3dnQ28_U2DXQwczTwDDcOCXY1CDc31g1Pz9AuyHRUBTbm8uw!!/

González, D. (2015-2016). *El marco institucional de la conciliación laboral y personal. Un análisis geográfico.* Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena. Recuperado de http://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/5822/tfg-gon-mar.pdf?sequence=1

Information om Sverige (2016). *Ayudas económicas a familias.* Suecia: Information om Sverige. Recuperado de https://www.informationsverige.se/Spanska/Samhalle/Samhallsorientering/Paginas/Ekonomiskt-st%C3%B6d.aspx

Larsson, J. y Björk, S. (2017). Swedish fathers choosing part-time work. *Community, work & family, 20(*2), 141-161.

Martínez, M. J. (2008). Una política familiar en Suecia:¿un modelo de igualdad? *Revista de economía crítica,* 1-18. Recuperado de https://webs.ucm.es/info/ec/ecocri/cas/martinez_herrero.pdf

Martínez, M. J. (2009). El modelo sueco de cuidados a la infancia y sus consecuencias sobre las mujeres. *Revista de economía crítica,* 8, 8-21. Recuperado de http://www.revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n8/1_modelo_sueco.pdf

Nieto, C. (2003). *Mujeres empresariales y desarrollo rural. Experiencias en los municipios malagueños.* Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/16277016.pdf

OECD, Better Life, Index (2013), *Suecia.* Francia: OECD. Recuperado de https://www.google.com/search?q=inurl%3Ahttp%3A%2F%2Fwww.oecdbetterlifeindex.org%2Fes%2Fcountries%2Fsweden-es%2F&as_qdr=y15

Pérez, A. I. (2014). La titularidad del permiso de maternidad en la Unión Europea. *Anuario jurídico y económico escurialense,* 47, 163-188.

Pivetal, G. (2016). ¿El mejor país del mundo para ser padres? Los suecos aún aspiran a más. *El confidencial*. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/mundo/2016-02-11/el-mejor-pais-del-mundo-para-ser-padres-los-suecos-aun-aspiran-a-mas_1150183/

Rovati, L. (2011). *Permisos de maternidad y paternidad en Europa.* España: Bebés y más. Recuperado el 18 de marzo de 2011 de https://www.bebesymas.com/noticias/permisos-de-maternidad-y-paternidad-en-europa

Sifo (2016). *Närhetsbarometern, Resultatrapport, Försäkringskassan.* Recuperado de https://www.forsakringskassan.se/wps/wcm/connect/0e17df5b47744d148b5583b05050390a/mammafore.pappa_forsakringskassannarhetsbarometern.rapport.pdf?MOD=AJPERES

Superrhheroes sesame (2016). *La conciliación laboral y familiar en Europa.* España: Superrhheroes sesame. Recuperado de http://superrhheroes.sesametime.com/conciliacion-laboral-familiar-europa/

Sveriges Riksdag (2015). *Föräldraledighetslag (1995:584).* Recuperado de https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/foraldraledighetslag-1995584_sfs-1995-584

Ticbeat (2017). *Así es el permiso de maternidad y paternidad en España frente a otros países europeos*. Recuperado de http://www.ticbeat.com/empresa-b2b/asi-es-el-permiso-de-maternidad-y-paternidad-en-espana-frente-a-otros-paises-europeos/

World Economic Forum (2015). *The Global Gender Gap Report 2015.* Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/GGGR2015/cover.pdf

Worktel Blog (2017). *La conciliación laboral en España vs otros países europeos.* Recuperado de http://blog.worktel.com/la-conciliacion-laboral-espana-vs-otros-paises-europeos/

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE. EL CANCIOGRAMA COMO HERRAMIENTA DE REFLEXIÓN PERSONAL

Colomo Magaña, Ernesto
Universidad de Málaga, Málaga. España.
ecolomomagana@gmail.com

Gabarda Méndez, Vicente
Universidad de Valencia, Valencia. España.
vgabarda@gmail.com

Resumen

Esta propuesta se centra en los procesos de (re)construcción de la identidad profesional docente durante la etapa de formación inicial. Mediante canciogramas (biograma sobre experiencias educativas y canciones asociadas a dichas situaciones), se pretende que los futuros profesores reflexionen sobre la concepción ideal de docente a la que se quieren dirigir, a partir del ejemplo de los diferentes educadores que han tenido. La muestra la conforman 95 estudiantes de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Internacional de Valencia matriculados durante el curso académico 2017/2018. Se utilizó el análisis de contenido como instrumento para trabajar los canciogramas, dando prioridad a la fase interpretativa de dicha metodología. Los resultados, organizados en función de los arquetipos docentes propuestos por Esteban y Mellen (2016), recogen recuerdos sobre los rasgos, cualidades y características que poseían los docentes que tuvieron los estudiantes durante su etapa formativa, destacando la pasión, curiosidad, empatía, diversión o la autoestima. En la conclusión, se destaca la necesidad de incluir o desarrollar estos aspectos en los planes de estudio de la formación inicial.

Abstract

This study is based on teacher's professional reconstruction identity processes during their initial training. Using the "canciogramas" (biographies about the educational experiences and songs related to the situations generated in this context), the aim of this work is to reflect about the ideal conception of ideal teacher they want to be, though the example of the different educators that they have been working. The sample is composed by 95 students enrolled in the subject "Aprendizaje y Enseñanza" of the Master of Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas" of the Universidad Internacional de Valencia during the academic year 2017/2018. The content analysis has been used as instrument to process the canciogramas, giving priority to the interpretative phase of this methodology. The results, that have been organized depending on the teaching archetypes proposed by Esteban and Mellen (2016), collect memories about the traits, qualities and characteristics that the teachers had during their formative period, highlighting passion, curiosity, empathy, fun or self-esteem. In conclusion, it is noted the need to include or develop these aspects in the curricula of initial training.

Palabras clave: identidad; biografía personal; música; formación de docentes.

Keywords: identity; biography staff; music; educational personnel training.

INTRODUCCIÓN

Toda persona guarda con cariño el recuerdo de uno o varios docentes que tuvieron una influencia determinante en su trayectoria personal o profesional (Robinson, 2012), convirtiéndose en un apoyo emocional en un momento de dificultad/dudas o en una inspiración y ejemplo con influencia en las elecciones académica y la correspondiente toma de decisiones.

En este sentido, todo recuerdo que los futuros docentes tengan asociados a su época de estudiante ejerce influencia en cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la respuesta que demos a la pregunta sobre qué tipo de docente queremos ser. Y es que las vivencias personales acontecidas en el aula generen una idea preconcebida de cómo ser docente, tal y como se reflejan Mellado, Ruiz, Bermejo y Jiménez (2006), siendo frecuente que los estudiantes de magisterio repitan los procesos y modos de educar que ellos experimentaron y tengan predefinidas unas creencias respecto a las características que todo docente debe poseer.

Respecto a esta cuestión, es preciso matizar que la labor del maestro no se reduce a una enumeración de competencias, conocimientos, valores o comportamientos, sino que se trata de una forma de estar en el mundo (Colomo y Gabarda, 2019), cuyo resultado final es mayor a la suma de todos estos elementos. Nos encontramos, por tanto, ante un proceso que debe permitir cambiar el foco y la perspectiva desde la de estudiante a la de futuro profesor, siendo el proceso de construcción de la identidad profesional docente (IPD) un continuo aprendizaje que aúna las experiencias vividas durante la etapa escolar, la formación inicial que se recibe en la universidad, la continua durante el ejercicio docente y la propia praxis en el aula.

Como podemos ver, la identidad se conforma en diferentes escenarios (Sarceda, 2017), donde los factores y matices que experimentan cada sujeto generan realidades y vivencias únicas a nivel individual y social. De este modo, los procesos de reconstrucción identitaria se han convertido en un ámbito referente en la investigación educativa (Cantón y Tardif, 2018) por la importancia que este hecho tiene en la adaptación pedagógica y didáctica de los maestros (Santamaría, Torrego y Ortiz, 2018).

Es relevante subrayar que el desarrollo de la IPD no está ligado al número de experiencias escolares o al tiempo que se haya estado en un aula, sino que todo depende del análisis reflexivo que realicemos respecto a estos elementos. De esta forma, los maestros se construyen al reflexionar sobre la práctica educativa, ya sea de forma introspectiva a partir de su propia praxis o desde un rol de observador respecto al ejercicio docente de otros compañeros de profesión, derivándose la evolución y perfeccionamiento como maestro de todos estos aprendizajes.

Por estos motivos, se considera relevante la reflexión que los futuros docentes puedan realizar sobre las vivencias que han tenido durante su época de estudiantes con los diferentes profesores que los han acompañado con el fin de poder analizar los principales rasgos, actitudes y aptitudes que desean que formen parte de su identidad docente. Siendo conscientes de que la definición del yo personal y profesional influye en la calidad y eficiencia de los procesos educativos, así como en la gestión personal de todos las dificultades o problemas que se puedan derivar de ellos, se pretende apostar por un espacio de reflexión dónde trabajar en el desarrollo de la identidad (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Hong, Greene y Lowery, 2017) para que los futuros docentes puedan definirse a sí mismos como profesionales de la educación (Polkinghorne, 1988).

Para llevar a cabo este proceso, se trabajará con biogramas sobre sus experiencias educativas utilizando las canciones como vehículo para la expresión emocional de dichos recuerdos, pasando a denominar esta herramienta como canciograma (Colomo y Domínguez, 2015).

La elección de la música y las letras de las canciones está relacionada con la capacidad que tiene este elemento cultural para la evocación de recuerdos y experiencias dotadas de carga emocional por parte de las personas. Nos permite dotar de significado a nuestras vivencias, comprender mejor cómo nos sentimos, describir una situación o acontecimiento, así como organizar cronológicamente etapas de nuestra vida a partir de temas musicales. Son relevantes en las diferentes dimensiones del ser humano (personal y social), así como en los ámbitos cognitivo, emocional o social que definen la personalidad de cada sujeto. Poniendo el foco nuevamente en la evocación de los recuerdos escolares, por su contenido emocional, si están codificados y vinculados a un determinado estímulo, como es una canción (Oña, Vera y Colomo, 2013), son proyectados y recuperados por nuestro cerebro con mayor facilidad que los neutros (Justel y Rubinstein, 2013).

De este modo, las canciones nos permiten manifestar y reflexionar sobre quiénes somos como docentes (Martínez, 2010), generando un espacio para pensar sobre el proceso de construcción de la identidad profesional docente a partir de los recuerdos y vivencias con los diferentes profesores que han compartido alguna etapa del recorrido académico del docente en formación.

De esta manera, al escuchar una canción concreta, seremos capaces de recordar características de la personalidad, la escala de valores, la forma de comportarse en clase, cómo se relacionaba con el alumnado, cómo afrontaba los conflictos o problemas, cómo estructuraba las clases, etcétera. En definitiva, nos permite tener presente el ejemplo de los docentes que han sido relevantes durante nuestra formación, pudiendo aprender tanto de aquello que compartimos y queremos imitar (siempre con los matices que nuestra propia identidad le confiera) como de lo que rechazamos y consideramos que se debe evitar.

5. MÉTODO

Comentamos los principales aspectos considerados para el desarrollo de nuestra investigación.

5.1. Enfoque metodológico

Atendiendo al punto de vista metodológico, nos encontramos ante un estudio cualitativo de carácter descriptivo, donde el foco se sitúa en analizar percepciones y recuerdos respecto a experiencias personales, con el consiguiente factor subjetivo tanto en la exposición del propio hecho por el sujeto como en la interpretación llevada a cabo por los investigadores. Para el análisis del material facilitado por la muestra objeto de estudio, se ha utilizado el análisis de contenido (Bardín, 1977), situando el foco en la lectura e interpretación de los recuerdos registrados en los canciogramas.

5.2. Muestra

La muestra objeto de estudio la conforman estudiantes de la asignatura Aprendizaje y Enseñanza en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Internacional de Valencia matriculados durante el curso académico 2017/2018. La muestra ha sido seleccionada de forma no probabilística, escogiendo a los estudiantes de la especialidad de música al tener acceso directo los investigadores a este grupo como docentes, quedando

conformada por un total de 95 estudiantes (n=95), donde el 58,95% son mujeres (n=56) y el 41,05% hombres (n=39).

5.3. Instrumento

Para recoger la información, utilizaremos el canciograma. Se trata de una propuesta de Colomo y Domínguez (2015) que tiene su punto de partida en la herramienta del biograma (Delgado, 2018; Feixa, 2018; Rebollo y Hornillo, 2010; Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua, 2010), incorporándole la música, como vehículo de expresión de los sentimientos y emociones, a la narración de las experiencias vitales del sujeto de modo autobiográfico. Como biograma, presenta de forma cronológica los acontecimientos más relevantes y significativos de los participantes (González, 2009) respecto a las experiencias que han tenido a lo largo de su vida académica con los diferentes educadores que han compartido su proceso formativo de enseñanza-aprendizaje.

Situando el foco en la concepción ideal de docente a la que se quieren dirigir, nos centraremos en las diferentes competencias, actitudes y aptitudes que conformen esa visión idealizada y que estuvieron presentes en momentos de interacción educativos con sus docentes y que han dejado huellas en sus vidas, los cuales denominaremos como epifanías (Denzin, 1989). Estas epifanías, narradas por cada sujeto en primera persona y en prosa, estarán vinculadas a canciones que les permite evocar los recuerdos, emociones o sentimientos que se produjeron durante dicha interacción. De esta manera, los principales recuerdos biográficos de su etapa educativa quedarán ligados a canciones, siendo la música y sus letras un vehículo idóneo para expresar los diferentes sentimientos vividos en dichas situaciones, de ahí la denominación de canciograma.

Estamos, por tanto, ante un instrumento con carácter introspectivo y reflexivo, pues favorece el análisis crítico y comprensión significativa de las experiencias educativas que vivieron los futuros docentes, generando así la oportunidad de (re)construir su identidad profesional docente, a partir de recuerdos escolares vinculados a canciones.

5.4. Trabajo de campo

Informamos que los canciogramas solicitados fueron producidos a petición de los docentes de la materia, como una de las tareas a evaluar dentro del portafolio y que las canciones escogidas son fruto de la decisión personal de cada estudiante en función del vínculo que generen entre sus recuerdos sobre los docentes que han tenido y la canción asociada a dicha experiencia.

El análisis de contenido se desarrolló con la aplicación de las diferentes fases que componen este método: pre análisis, donde se prepara y organizan los canciogramas para su lectura y análisis; establecimiento del sistema categorial, utilizando dos de los arquetipos docentes propuestos por Esteban y Mellen (2016), el maestro auténtico y personal (destaca por la empatía y los lazos afectivos con el alumnado) y el maestro motivador para el aprendizaje (destaca por el dominio didáctico-pedagógico del proceso de enseñanza-aprendizaje), facilitando así la comprensión de los rasgos, actitudes y aptitudes que debe tener un buen docente en función de estas tipologías; codificación de la información, transformándola en unidades más simples para la descripción posterior; interpretación, donde se dota de significado a las evidencias halladas en los canciogramas. Se ha seguido la perspectiva nomotética (Pujadas, 1992) para comprender mejor los recuerdos facilitados por los participantes.

5.5. Análisis de datos

Centraremos el análisis de contenido, por motivos de espacio y concreción, en la fase de interpretación, lo que nos permitirá profundizar en los recuerdos del alumnado sobre las características de los docentes que han tenido a lo largo de sus etapas formativas, teniendo a las canciones como vehículo para evocar la carga emocional de dichas experiencias.

6. RESULTADOS

Pasamos a comentar los principales resultados encontrados en los canciogramas de la muestra objeto de estudio. Tras la lectura exhaustiva de los documentos, se obtuvieron un listado temático de epifanías vinculadas a los recuerdos sobre los rasgos, cualidades y características que poseían los diferentes docentes que tuvieron los estudiantes que conforman la muestra, siendo estos aspectos los núcleos temáticos sobre los que se realizará la interpretación. Nos encontramos así, ante un conjunto de recuerdos con carga emocional respecto a los docentes que formaron parte de las vivencias del alumnado que ha conformado la muestra objeto de estudio. Todo ello, ligado a temas musicales variados cuyas letras o por la época en que se generó el recuerdo, han quedado ligadas a sus experiencias.

Para una mejor organización de las evidencias, como comentamos en el trabajo de campo, las hemos agrupado en torno a dos de los arquetipos de maestros propuestos por Esteban y Mellen (2016), el maestro auténtico y personal y el maestro motivador para el aprendizaje, clasificando los rasgos, actitudes y aptitudes en función de dichas tipologías.

6.1. Maestro auténtico y personal

Todos aquellos elementos que se vinculan con la relación docente-estudiante y que busca el crecimiento y desarrollo integral mutuo, los hemos englobado bajo la concepción del maestro auténtico y personal, tal y como describen Esteban y Mellen (2016). Los recuerdos del alumnado que ha conformado la muestra de estudio que están asociados a este arquetipo docente, tienen que ver con un vínculo afectivo (surgido en torno a la relación académica) entre ambos agentes. En este contexto, hay momentos en que el apoyo afectivo del docente respecto al alumno elimina barreras entre ambos y permite que se generen relaciones de amistad, convirtiéndose los docentes en referentes y ejemplos desde una posición de iguales a nivel personal, como queda expresado a continuación.

> La canción “Son mis amigos” de Amaral, la asocio a la experiencia vital que es la amistad y a aquellos profesores que dejan de ser profesores para ser tus mejores amigos de la vida (S. 7).

Como vemos, pese a que la relación docente-estudiante está determinada por cuestiones de índole social, cultural o filosóficas, no deja de ser un vínculo entre seres humanos donde el componente emocional puede ser un factor determinante en cómo se conforme y estipule la unión entre los mismos. Uno de los aspectos claves y que, en ocasiones, sustenta este vínculo con un carácter más personal, es la habilidad social de la empatía. El contexto, es decir, la realidad sociocultural que nos engloba, es determinante junto con las experiencias vitales para dotar de diferente grado de relevancia a unas situaciones u otras. En este sentido, es preciso que el docente, como sujeto con mayor experiencia vital y agente social influyente en la conformación de la personalidad de los educandos, comprenda la realidad del estudiante desde su perspectiva, entendiendo cuáles son sus miedos, necesidades o intereses particulares sin un juicio previo, acompañando emocionalmente y ayudando a los estudiantes durante estos procesos, tal y como se subraya en el siguiente fragmento de canciongrama.

> Ella me ayudó muchísimo, me motivó, me hizo pensar y reflexionar acerca de mi pánico escénico, y sobretodo, me comprendía, lo que hizo que confiara en ella plenamente. La obra interpretada fue el Concerto I en Re M para trompa de W.A. Mozart (S. 3.).

Esta comprensión no se detiene únicamente en entender al discente, sino que va ligada en muchas situaciones a un trabajo del docente en el desarrollo de la autoestima del educando. Hacerles creer en sus posibilidades, promover el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) repercute positivamente en la evolución de sus potencialidades y mejora su bienestar personal al promover la confianza en sí mismos, algo que se denota en la siguiente evidencia.

> Recuerdo está canción (Scherzo N. 4 Op. 54 de Chopin) porque al tener que estudiarla quise tirar la toalla porque era muy difícil y me causaba impotencia. Él me hizo aprender a que puedo lograr todo lo que me proponga (S. 11).

Considerando que el foco del estudio se ha situado en los rasgos, actitudes y aptitudes que más valoran un grupo de futuros profesores a partir de las experiencias que han tenidos con sus docentes durante su etapa formativa, la pasión y vocación hacia el ejercicio educativo se convierte en ejemplo de amor hacia una profesión en la que se están preparando para poder desarrollar. No olvidemos que, como sostenía Gervilla (1998), un maestro sin vocación desarrollará una praxis carente de ilusión. Por tanto, la vocación se traduce en una actitud de entrega y compromiso para con el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, no reduciéndose exclusivamente al ámbito puramente cognitivo, sino entendiendo la educación como un proceso holístico ligado a la evolución de la humanidad. Curiosidad, amor, entrega y otros elementos que terminan despertando la admiración en el alumnado, como se recoge en la experiencia del siguiente estudiante.

> Esta Sinfonía (N. 3 de Mendelssohn) me revive todos aquellos momentos fuera de la hora de clase que se quedaba impartiendo clase, y las ganas de enseñar que tenía. Era reflejo de su vocación y dedicación, y causaba contagio en los alumnos de esas mismas cualidades (S. 11).

Estamos por tanto ante una serie de recuerdos de experiencias educativas constituida en torno a la carga emocional de la relación afectiva entre docentes y alumnado, siendo clave el vínculo entre estos dos agentes para definir qué rasgos y características debe tener el docente ideal. A continuación, pasamos a centrarnos en los aspectos ligados a las competencias pedagógicas que se considera, por la muestra objeto de estudio, que un docente debe desarrollar.

6.2. Maestro motivador para el aprendizaje

La motivación es el elemento subyacente a los distintos recuerdos registrados en los canciogramas, pudiendo trabajarla desde diferentes perspectivas. Por un lado, promover la curiosidad a nivel pedagógico (interés hacia la materia y los contenidos) genera una atracción intrínseca entre la realidad objeto de estudio y el discente, favoreciendo así una predisposición positiva al esfuerzo y compromiso para con el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ejercicio profesional docente, como se recoge en los siguientes fragmentos.

> Acostumbrados al mundo clásico y a la jerarquía que se lleva a cabo en este ámbito, llegó un profesor que su intención era abrirnos la mente en el ámbito musical, no solo en el instrumento (el piano), sino en diferentes estilos de música. La canción que me recuerda esa situación es “bésame mucho” de Consuelito Velázquez (S. 10).

> Recuerdo a mi profesor con la canción “quiero aprender de ti” del grupo El Canto del Loco. Consiguió contagiarme esa motivación durante sus clases y cuando veo que podría hacerlo mucho mejor, me acuerdo de su forma de trabajar (S. 14).

Por otro lado, promover procesos educativos que resulten amenos para el estudiante impactan en su predisposición para aprender. La diversión se convierte en un estímulo y un aliciente a nivel educativo, generándose recuerdos con carga emocional sobre la relevancia de la presencia de este elemento. Disfrutar del proceso incide positivamente en factores intrínsecos al aprendizaje, algo que se denota en el siguiente ejemplo.

> Me enseñó lo divertido que era hacer música todos juntos. La primera canción que toqué fue Yesterday de The Beatles. Siempre que la oigo, me acuerdo de ese profesor que tantas cosas nos enseñó de música y de lo que era formar parte un grupo, colaborando entre todos, confiando y respetando a los demás (S. 10).

CONCLUSIONES

Para los futuros docentes, las experiencias escolares acontecidas durante las distintas etapas de su formación son influyentes en la forma de concebir el ejercicio profesional y las competencias personales (habilidades, actitudes, aptitudes, etc.) que deben desarrollar para afrontar de forma exitosa la labor docente. Los canciogramas, en este sentido, permiten reflexionar sobre las diferentes vivencias acaecidas durante sus etapas de formación, siendo la música y las canciones el vehículo para proyectar los recuerdos que mayor carga emocional tuvieron durante la misma. El carácter evocador a nivel cognitivo y emocional de las canciones permitirá que las principales epifanías educativas (aquellas situaciones con un impacto relevante en la (re)construcción identitaria de la persona) sigan presentes en la mente de los futuros docentes a la hora de conformar su identidad profesional docente.

Como hemos visto en los resultados, los datos obtenidos nos aportan una visión global sobre las características que los futuros docentes valoran que debe tener un buen profesor a partir de sus experiencias personales, siendo en su mayoría semejantes a las trasladadas en otros estudios bajo el arquetipo o concepción de los maestros que dejan huella y los motivadores para el aprendizaje (Esteban, 2016, 2018; Esteban y Mellen, 2016; Martínez, Esteban, Gonzalo y Payá, 2016). El foco se sitúa en docentes que priorizan una relación afectiva-académica con el discente para favorecer su desarrollo integral y crecimiento. Junto a ello, las competencias pedagógicas (dominio de metodologías, estrategias formativas, recursos didácticos, etc.) se convierten en una aspiración a adquirir y desarrollar por los futuros docentes con el fin de poder responder desde la educación a los retos que la sociedad y el contexto sociocultural van generando. Además de las cualidades recogidas, se extrae la propuesta de considerar la inclusión de la mismas o de un mayor desarrollo de estas en futuras modificaciones de los planes de estudio en la formación inicial, permitiendo preparar al alumnado de ciencias de la educación para los retos presentes y futuros que demanda esta profesión (Serrano y Pontes, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardín, L. (1977). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers´ Professional Identity. *Teaching and Teacher Education, 20*, 107-128.

Cantón, I. y Tardif, M. (Coords.). (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
Colomo, E. y Domínguez, R. (2015). Definiendo identidades: el "canciograma" como herramienta metodológica de autoconocimiento. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(2), 131-146.
Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipos de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17*(3) (en prensa).
Delgado, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 8*(2), 1-16.
Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. Londres: SAGE.
Esteban, F. (Ed.). (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
Esteban, F. y Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro? ¿Cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón, 68*(2), 185-198.
Feixa, C. (Coord.). (2018). *La imaginación autobiográfica: las historias de vida como herramienta de investigación*. Barcelona: Gedisa.
Gervilla, E. (1998). Educar hoy: profesión contra vocación. *Bordón*, *50*, 83-91.
González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas, 19*, 207-232.
Hong, J., Greene, B. y Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching. International research and pedagogy, 43*(1), 1-15.
Justel, N. y Rubinstein, W. (2013). La exposición a la música favorece la consolidación de los recuerdos. *Boletín de psicología, 1096*, 73-84.
Martínez, S. (2010). La música como espacio de innovación e identidad en la sociedad global. En J. Noya, F. del Val y C. Martín (Coords.), *Musyca: Música, Sociedad y Creatividad Artística* (pp. 85-98). Madrid: Biblioteca Nueva.
Martínez, M., Esteban, F., Gonzalo, J. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
Mellado, V., Ruiz, C., Bermejo, M. L. y Jiménez, R. (2006). Contributions from the philosophy of science to the education of science teachers. *Science and Education, 15*(5), 419-445.
Oña, J. M., Vera, J. y Colomo, E. (2013). Análisis pedagógico de los valores transmitidos en las letras de las canciones con más impacto en 2010. *Revista Ciencias de la Educación*, *233*, 21-32.
Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
Pujadas, J. M. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
Rebollo, M. A. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación, 353*, 235-263.
Rivas, J. I., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación, 353*, 187-211.
Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Madrid: Debolsillo.
Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Santamaría, N., Torrego, L. y Ortiz, R. (2018). Identidad profesional docente y movimientos de renovación pedagógica. *Tendencias Pedagógicas, 32*, 177-192.
Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en la educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, *30*, 281-300.
Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del Profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching, 34*(1), 35-55.

EL ENFOQUE DEL DESARROLLO COGNITIVO DE LA EDUCACIÓN MORAL DE KOHLBERG: RETOS Y RESULTADOS

Dabdoub González, Juan Pablo
Universidad de Navarra, Pamplona, España
jdabdoub@unav.es

Resumen
Esta investigación tiene como objetivo describir el origen, la evolución y los resultados del enfoque del desarrollo cognitivo de la educación moral de Lawrence Kohlberg. Al hacerlo se pretende también ofrecer una visión de su planteamiento, en la que: 1) el desarrollo cognitivo no se presenta como condición necesaria y suficiente para el desarrollo moral; y 2) se comprueba que no existe un salto en la evolución del pensamiento kolhberiano lo suficientemente grande como para hablar de un primer y un segundo Kohlberg. Para conseguir este objetivo, se desarrollan seis aspectos clave en el planteamiento de educación moral de Kohlberg: 1) los retos que supone evitar tanto el relativismo como el adoctrinamiento; 2) el papel de la razón en el desarrollo moral; 3) el fundamento psicológico y 4) el fundamento filosófico de su planteamiento; 5) la metodología de los dilemas morales; y 6) el proyecto de las Comunidades justas.

Abstract
This research aims to describe the origin, evolution and results of Lawrence Kohlberg's Cognitive-developmental approach to Moral Education. In doing so, it is also intended to offer an vision of this approach, in which: 1) cognitive development is not considered as a necessary and sufficient condition for moral development; and 2) it is verified that there is not a considerable leap in the evolution of the Kohlbergian approach as to speak of a *first* and a *second* Kohlberg. To achieve this goal, six key aspects of Kohlberg's moral education approach are described: 1) the challenges of avoiding both relativism and indoctrination; 2) the role of reason in moral development; 3) the psychological and 4) philosophical justification of his approach; 5) the methodology of moral dilemmas; and 6) the Just Communities project.

Palabras clave: Kohlberg; educación moral; desarrollo moral; psicología moral; filosofía moral; desarrollo cognitivo; dilemas morales; comunidades justas.

Keywords: Kohlberg; moral education; moral development; moral psychology; moral philosophy; cognitive-development; moral dilemmas; just communities.

INTRODUCCIÓN
Hace más de 60 años, Lawrence Kohlberg publicó por primera vez su teoría del desarrollo moral (Puka, 1994). Se trata de un planteamiento brillante que sorprendió e influyó a muchos psicólogos, filósofos y educadores. Durante tres décadas, esa primera propuesta de Kohlberg fue adquiriendo madurez al ser contrastada con los resultados de sus investigaciones, así como las críticas y aportaciones de sus contemporáneos. Es innegable la influencia que el trabajo de Kohlberg ha tenido en la educación moral, tanto en Estados Unidos, como a nivel internacional.
El objetivo de este artículo es describir el origen, evolución y los principales resultados del enfoque del desarrollo cognitivo de la educación moral. Se cree que esta investigación sobre los

retos y dificultades a los que se enfrentó Kohlberg, y las iniciativas que emprendió para superarlos, puede ayudar a aquellos que investigan o se dedican a la educación moral. Existen diversos estudios similares sobre esta cuestión (Beltramo, 2013; Ellrod, 1992; Escámez, 1996; Gordillo, 1992; Quintana, 1995; Reimer, 1997; Rubio, 2012; Salmerón, 2000; Sanderse, 2012; Vargas y Gonzalez-Torres, 2009). Este estudio pretende, además, ofrecer una visión poco frecuente a la que se encuentra en las publicaciones recién citadas por dos razones principales: primero, el desarrollo cognitivo no se presenta como condición necesaria y suficiente para el desarrollo moral en el planteamiento de Kohlberg; y, segundo, se comprueba que no existe un salto en la evolución del pensamiento kohlberiano lo suficientemente grande como para hablar de un *primer* y un *segundo* Kohlberg.

Para describir el origen y la evolución del planteamiento de educación moral de Kohlberg se desarrollan seis apartados que, en cierto modo, engloban toda la trayectoria de su teoría del desarrollo moral: 1) los retos que supone evitar tanto el relativismo como el adoctrinamiento, presentes en el origen de su propuesta; 2) el papel de la razón en el desarrollo moral; 3) el fundamento psicológico y 4) el fundamento filosófico de su planteamiento; 5) la metodología de los dilemas morales; y 6) el proyecto de las Comunidades justas.

1. LOS RETOS DE EVITAR EL RELATIVISMO Y LA ADOCTRINACIÓN

Para comenzar, debemos considerar que Kohlberg se encuentra entre los muchos intelectuales que consideran que la educación moral es una tarea que debe retomarse en las escuelas públicas. Desde la primera mitad del siglo XX, hubo numerosas protestas que se oponían a que la escuela educara moralmente, ya que ese derecho sólo era reconocido a las familias y la Iglesia. Sin embargo, Kohlberg destaca que la escuela es un ámbito que siempre influye moralmente, se pretenda o no (Kohlberg y Hersh, 1977, p. 53).

Por otro lado, considera que las propuestas de educación moral de su época se encuentran lejos de ofrecer una solución adecuada al tipo de relativismo moral que causó tantos estragos en el siglo XX. Un ejemplo que Kohlberg suele exponer en varias ocasiones, y que es especialmente doloroso para él por su condición judía, es la carencia de moralidad que permitió el Holocausto en la Segunda Guerra Mundial (1981, p. 7). Sanderse afirma que hay cuatro teorías de educación moral (2012, p. 40) que Kohlberg considera insuficientes en este sentido: la socialización (que se atiene a los estándares de la sociedad), el crecimiento espiritual (fundado en la tradición judeocristiana), la *bolsa* de virtudes (que presenta un elenco de virtudes sin argumentar por qué esas y no otras) y la clarificación de valores (que se centra en la subjetividad sin presentar ningún tipo de objetividad moral).

Uno de los principales retos a los que se enfrentan todas las propuestas de educación moral de aquella época es el relativismo moral. Kohlberg resume el relativismo ético como una doctrina que asume que cada cultura o grupo tiene sus propios valores morales fundamentales, integrados en una determinada jerarquía. Estos distintos grupos de valores y jerarquías no pueden ser juzgados como más o menos adecuados, o como más o menos morales (1971c, p. 40).

En el otro extremo, está el reto de definir un programa educativo que no incurra en adoctrinación, ya que eso sería inconstitucional. Kohlberg considera que el único modo de resolver las problemáticas del relativismo y de la adoctrinación es concebir una teoría del desarrollo moral que se justifique filosófica y psicológicamente (1971b, p. 285). Afirma que las discrepancias que

pueden existir (y, de hecho, existen) entre distintas culturas son compatibles con una teoría moral universal que se opone al relativismo. Presenta cuatro razones(1971b, p. 293):

1. Muchas veces tomamos distintas decisiones y, sin embargo, tenemos los mismos valores morales básicos.
2. Nuestros valores se originan dentro de nosotros en la medida en que procesamos nuestra experiencia social.
3. En todas las culturas existen los mismos valores morales y se verifican los mismos pasos hacia la madurez moral. Aunque haya distintas costumbres o creencias (fumar es malo, comer carne de cerdo está mal), los principios morales básicos son los mismos (considerar el bien de los demás, tratar a todos con equidad).
4. El hecho de que haya personas con distintos valores básicos se debe a que se encuentran en distintos niveles de desarrollo moral para razonar sobre cuestiones y conceptos morales y sociales.

La conclusión de Kohlberg es que existe una base común de valores básicos, principios morales y de jerarquía de valores. Lo que varía entre las diversas culturas y entre las personas de una misma comunidad es el grado de desarrollo racional para entender y asumir los verdaderos principios morales (1971c, p. 41).

2. EL PAPEL DE LA RAZÓN EN EL DESARROLLO MORAL

El planteamiento del desarrollo moral de Kohlberg se fundamenta en el desarrollo cognitivo. Se denomina *cognitivo* porque reconoce que la educación moral tiene su base en estimular el pensamiento del niño sobre cuestiones y decisiones morales. Por otro lado, se considera que es un *desarrollo* porque su objetivo se centra en el movimiento ascendente a través de etapas morales.

Del mismo modo que Kant, y que muchos de sus contemporáneos, Kohlberg busca hacer un sistema educativo moral que esté por encima de la relatividad cultural y las diferencias de valores, a fin de que se eviten muchas confusiones (1973, p. 49). Para conseguir estos objetivos decide limitar su enfoque de educación moral al ámbito de la dimensión racional del ser humano, pues considera que lo fundamental del desarrollo moral es la capacidad de hacer juicios morales (1971c, p. 55). Además, afirma que, en los más altos niveles de desarrollo cognitivo, estos juicios adquieren un carácter cada vez más formal. Es decir, lo que se valora moralmente es la *forma*, el modo de razonar, y no tanto los contenidos concretos o contingentes (Salmerón, 2000, p. 115). Su objetivo es desarrollar la capacidad racional de realizar juicios morales sin partir de ningún valor definido *a priori*.

Kohlberg considera que otros aspectos del desarrollo moral, como el afectivo o emocional, son relevantes, pero el desarrollo cognitivo es previo y supone la base sobre la que estos pueden desarrollarse (1971a, p. 353). Kohlberg no descarta la dimensión afectiva en su teoría del desarrollo moral. Sin embargo, en cierto sentido, si descarta la influencia de la dimensión afectiva en el desarrollo cognitivo-moral, pues considera que las emociones son irrelevantes en el razonamiento de los juicios morales (1971c, p. 44).

Limitarse solamente al desarrollo de la dimensión racional hizo que Kohlberg recibiera muchas críticas (Peters, 1975, p. 678). Sin embargo, existen diversas razones que ayudan a entender por qué tomó esta decisión: a) limitarse a una sola dimensión facilita profundizar en ella y comprobar su eficacia; b) es más fácil encontrar objetividad en la razón para responder a las críticas del

relativismo; c) de todas las dimensiones, considera que esta es la que más aporta al desarrollo moral y supone una base para las aportaciones de las demás dimensiones del ser humano; y d) el carácter autónomo y *formal* de la razón moral ofrece una respuesta a la problemática de la adoctrinación. Además, considera que el desarrollo cognitivo es el factor más importante para configurar la conducta moral por tres motivos (1975, p. 672):

1. A pesar de no ser el único factor en la conducta moral, las investigaciones muestran que el juicio moral es el factor que más influye en la conducta.
2. Mientras otros factores influyen en la conducta, el juicio es el único factor distintivamente *moral* en el comportamiento.
3. El juicio moral se desarrolla a largo plazo y es irreversible. El paso a una etapa superior nunca se pierde. En cambio, la conducta moral tiene muchos elementos situacionales que no le permiten tener la misma estabilidad que la capacidad de razonar moralmente.

Afirmando seguir una visión platónica de la justicia, Kohlberg afirma que la auténtica noción de virtud es el conocimiento de lo bueno, aquello que hace falta para tener una conducta buena (1980, pp. 455-456). En ciertas ocasiones parece expresar que el desarrollo cognitivo de lo moral es condición suficiente tener una conducta buena. Sin embargo, son más las ocasiones en las que deja explícito que la capacidad de razonar moralmente es una condición necesaria, pero no siempre suficiente. En definitiva, lo que Kohlberg sostiene es que el Desarrollo cognitivo promueve la conducta moral en mayor o menor medida, aunque no la garantiza (1971c, p. 78). Los resultados de sus investigaciones a lo largo de tres décadas reúnen evidencia suficiente para validar su teoría (Kohlberg, 1984, pp. 498-581; Kohlberg y Turiel, 1971, p. 461).

3. FUNDAMENTO PSICOLÓGICO: LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL

La primera exposición del desarrollo moral que Kohlberg presenta en su tesis se basa, como él mismo admite, en las etapas de la psicología evolutiva de Piaget (1973, pp. 49-50). A partir de 1955, Kohlberg comienza un estudio para redefinir y validar estas etapas (1975, p. 670). Su propuesta comenzó a ganar más consistencia y validación después de los resultados que obtuvo en estudios realizados en comunidades de Estados Unidos, Inglaterra, Taiwán, Yucatán (México) y Turquía. En todas estas culturas encontró evidencia para refutar la doctrina relativista, ya que los juicios morales se hacían con los mismos conceptos morales básicos (Kohlberg y Turiel, 1971, p. 431). Para construir y fundamentar psicológicamente su planteamiento, Kohlberg parte de unas condiciones que definen qué es una etapa (1975, p. 670), y unas condiciones necesarias para que exista un desarrollo entre estas etapas (1972, p. 13).

Partiendo de estas bases, Kohlberg concluye las siguientes seis etapas del desarrollo moral integradas en tres niveles (1971c, pp. 86-88):

1. Nivel preconvencional
    a. Etapa 1: orientada por el castigo y la obediencia
    b. Etapa 2: orientada por la instrumentación relativista
2. Nivel convencional
    a. Etapa 3: orientada por la concordancia interpersonal
    b. Etapa 4: orientada por la ley y el orden
3. Nivel postconvencional
    a. Etapa 5: orientada por el contrato social
    b. Etapa 6: orientada por principios éticos universales.

Los resultados de sus investigaciones confirman que, debajo de las normas y costumbres específicas de cualquier sociedad y periodo histórico, existen unos razonamientos éticos de carácter universal que informan los juicios morales en todas las culturas (Kohlberg, Levine y Hewer, 1983, p. 72) y unos conceptos morales básicos (Kohlberg y Turiel, 1971, pp. 432-434).

Kohlberg afirma que la etapa moral en la que se encuentra una persona viene definida por dos cuestiones: *qué* valora en una determinada cuestión moral, y *por qué* lo valora (1975, p. 672).

Tomemos por ejemplo la vida humana, uno de los conceptos morales básicos. En la primera etapa, la vida se valora en términos de poder o posesión de la persona involucrada; en la segunda etapa, se valora por su utilidad para satisfacer las necesidades del individuo en cuestión o de otros; en la tercera etapa, se valora en términos de las relaciones del individuo con otros y de cómo ellos lo valoran a él; en la cuarta etapa, se valora en función de las leyes sociales o religiosas; sólo en las etapas quinta y sexta se valora la vida humana intrínsecamente.

4. FUNDAMENTO FILOSÓFICO: EL CARÁCTER FORMAL DE LOS JUICIOS

Una de las razones principales por las que considera que la fundamentación filosófica es necesaria en la educación moral es porque la psicología no es suficiente para sostener una teoría moral del desarrollo (Kohlberg, 1975, p. 672). La psicología moral puede describir cómo es el desarrollo mediante estudios empíricos. Sin embargo, no puede responder cómo *debe ser* ese desarrollo, o por qué las etapas siguientes son *más morales* que las anteriores.

Kohlberg afirma que la filosofía moral en la que sostiene su teoría responde principalmente al pensamiento kantiano, aunque también considere las aportaciones de otros filósofos más cercanos a su tiempo que simpatizan con Kant, como Rawls o Hare (1975, p. 672). Según Kohlberg, el núcleo de la filosofía moral kantiana reside en que lo moral sólo puede consistir en principios universales válidos para toda la humanidad (1971c, p. 58). Los principios se distinguen de las normas, ya que estas últimas son prescripciones de tipos de acciones, mientras que los primeros son guías universales para los juicios morales, como el imperativo categórico de Kant.

Además, las normas suelen fundamentarse en la autoridad social, mientras que los principios son elegidos autónomamente por su valía intrínseca (1975, pp. 672-673). Algunas de las suposiciones filosóficas que Kohlberg asume en su planteamiento son: que la moralidad es universal; que esta implica un juicio moral; que ese juicio moral es prescriptivo y su elemento central es la razón; que el formalismo es aquello que confiere moralidad a los juicios; y que el origen de los juicios y principios morales son constructivistas (Kohlberg, 1986, p. 510).

Muchas de estas suposiciones se encuentran en resonancia con la moral kantiana. Afirma que una ética de normas lleva a continuas contradicciones, ya que las nociones de lo correcto e incorrecto son distintas para los demócratas y los republicanos, para americanos y vietnamitas, para padres e hijos. En cambio, una moral *formal* de carácter universal resuelve estas dificultades (Kohlberg, 1971c, p. 47). Según Kohlberg, sólo aquellos que de modo autónomo son capaces de razonar moralmente mediante principios formales pueden situarse en la etapa sexta del desarrollo moral, la etapa *auténticamente* moral (Kohlberg, 1971c, p. 48).

Lo que hace mejor o más moral a cada etapa superior es el incremento del carácter *formal* (integración y diferenciación) en los criterios o juicios morales (Kohlberg, 1971c, p. 46). En este punto debemos mencionar que Kohlberg afirma diferenciarse de Kant en el modo de asumir los criterios formales. Según Kohlberg, Kant asume el formalismo de tal modo que los principios *a*

priori se consideran como normas de acción absolutas. De este modo, el planteamiento moral kantiano gana universalidad, sacrificando la consideración de elementos situacionales que influyen en el bien de las personas o en la justicia.

A diferencia de Kant, Kohlberg considera que los principios morales son guías o criterios de actuación, no normas absolutas, y se niega a compartir con Kant un planteamiento en el que está mal mentir para salvar a una víctima de asesinato, con tal de *proteger* el formalismo (Kohlberg, 1971c, p. 60). Proteger la vida humana por su valor intrínseco es algo característico de las últimas etapas del desarrollo moral (1971c, p. 47). Las obligaciones morales son respecto personas concretas en situaciones concretas. Estas obligaciones no pueden abandonarse o sacrificarse por otras respecto a una máxima abstracta o principio moral, como suele interpretarse en la moral kantiana.

5. DILEMAS MORALES

En relación con la educación moral, Kohlberg considera que debe concretarse en medios que *estimulen* el desarrollo cognitivo en las etapas morales. Plantear la educación moral de este modo (mediante la estimulación hacia la siguiente etapa), salvaguarda de incurrir en adoctrinación por cuatro motivos (1975, p. 674):

1. El cambio que se quiere conseguir es en el modo de razonar, no en las creencias particulares de cada individuo.
2. Los estudiantes en una clase se encuentran, por lo general, en distintas etapas. El objetivo es ayudar a cada uno a ascender a la siguiente etapa. No se busca una convergencia o patrón común.
3. La opinión del profesor no se expresa con autoridad. Se presenta como una opinión más, con la esperanza de que corresponda a la etapa inmediatamente superior a la que se encuentra la mayoría de los estudiantes.
4. Se comunica a los niños la noción de que unos juicios son más acertados que otros. Esto se hace con la intención de animar a los estudiantes a articular el juicio que les parezca más acertado, contrastando la adecuación del razonamiento de los demás con el propio.

Kohlberg se introduce en el campo educativo en buena parte debido a la influencia de un doctorando suyo: Moshe Blatt. Este discípulo de Kohlberg plantea la hipótesis de que, si se presenta a los niños un razonamiento propio de una etapa moral inmediatamente superior a la que se encuentran, quedarían atraídos por ese razonamiento intentando entenderlo, de modo que se estimula el desarrollo hacia la siguiente etapa moral. Blatt comprueba que el 64% de los niños que se sometían a este método pasaron a la siguiente etapa. También confirma que los niños no volvían a aceptar los razonamientos de la etapa moral superada. Kohlberg se refiere a este fenómeno como *el efecto Blatt* (Reimer, 1997, pp. 25-26).

La metodología de los dilemas morales para el desarrollo cognitivo se popularizó rápidamente en la década de los 70. A partir de los resultados que se obtenían al implementar esta metodología, Kohlberg desarrolla algunas consideraciones sobre el modo de educar el desarrollo cognitivo. La principal de ellas (que ya estaba implícita en el comienzo de su teoría) es que el desarrollo moral no puede ser *enseñado*, sino que sólo puede ser *estimulado* (Kohlberg y Turiel, 1971, p. 461). Esta estimulación debe reunir tres factores importantes (1975, p. 675):

1. Exponer a los niños al tipo de razonamiento de una etapa inmediatamente superior.

2. Exponer a los niños a situaciones que presenten problemas o contradicciones con su desarrollo moral actual, de modo que se sientan insatisfechos con el razonamiento de su etapa.
3. Conseguir una atmósfera de intercambio y diálogo que incluya las dos condiciones previas, en la que distintas posturas morales se puedan comparar de abiertamente.

6. DEMOCRACIA Y COMUNIDADES JUSTAS

La discusión de dilemas morales que hemos expuesto reúne los primeros dos factores de la estimulación del desarrollo moral. Para incluir el tercero hace falta prestar atención a la atmósfera moral de las escuelas, de la sociedad y de los hogares de los niños. Los estudios de Kohlberg muestran que el ambiente moral de las instituciones influye en el desarrollo moral de sus individuos (Kohlberg, 1975, p. 676). Estas consideraciones son el origen del proyecto de las Comunidades justas, inspiradas en las *escuelas democráticas* que Dewey quiso implementar 70 años antes. Su objetivo consiste en ofrecer una experiencia democrática radical en una comunidad comprometida con la justicia (Kohlberg, 1980, p. 459).

Para introducir esta iniciativa, debemos comenzar exponiendo que, a diferencia de la metodología de los dilemas morales, Kohlberg considera que las Comunidades justas son *adoctrinantes* por incluir el valor de la democracia. ¿Por qué este giro inesperado en su planteamiento de educación moral?

Una razón es que el objetivo de las Comunidades justas no es llegar al nivel de desarrollo postconvencional, sino que centra sus esfuerzos en promover el desarrollo hasta la cuarta etapa (Kohlberg, 1980, p. 459). En el caso de Estados Unidos, la cuarta etapa del desarrollo moral se concreta en vivir conforme a los principios democráticos de la Constitución. Kohlberg considera que la Constitución democrática de los Estados Unidos se funda en una serie de principios que protegen la justicia y los derechos humanos. Incluso afirma que esta Constitución es la primera en fundamentarse en principios posconvencionales de justicia, en lugar de fundamentos convencionales o de autoridad (1975, p. 674).

En concreto, esta iniciativa propone que los estudiantes participen en comunidades democráticas en las que la toma de decisiones requiere alcanzar un consenso. Se realizan reuniones en las que se tocan temas que inciden en lo individual y en lo comunitario, lo que favorece el desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad. Al final se toman decisiones democráticamente, en las que la voz y el voto de los estudiantes y los profesores es igualmente válidas. En estas reuniones, los adultos juegan un papel clave al introducir y defender normas democráticas de las que los niños pueden aprender. De este modo, los estudiantes participan activamente en discusiones morales sobre qué normas debe tener la comunidad a la que pertenecen y, además, velan por su cumplimiento.

Según Kohlberg, la dinámica de las Comunidades justas ofrece un contexto idóneo para estimular el desarrollo cognitivo y promover la conducta moral por varios motivos: permite discutir sobre temas reales que afectan a los que participan en la discusión; el *empoderamiento* que supone la posibilidad de tomar decisiones morales que influyen en la comunidad; permite adquirir diversos roles que ayudan a entender mejor las perspectivas del resto de la comunidad; hay muchas oportunidades para asumir responsabilidades (1975, p. 676).

En vez de intentar explicar en clase qué es una sociedad democrática, esta propuesta pretende que se adquiera ese conocimiento mediante una vivencia. Es decir, formando parte de una

escuela que se ha convertido en una sociedad democrática (Kohlberg, Power y Higgins, 1997, p. 15). Las Comunidades justas de Kohlberg tienen el claro objetivo de estimular el conocimiento práctico necesario para poner por obra los razonamientos morales de la cuarta etapa del desarrollo moral, intentando salvar la distancia que puede darse entre la capacidad de razonar moralmente y la conducta de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los resultados principales de la herencia de Kohlberg son las etapas del desarrollo cognitivo-moral, la metodología de los dilemas morales y el proyecto de las Comunidades justas. Se reconoce la evolución que algunos autores sugieren en su planteamiento, considerando un primer estadio que responde a los dilemas morales, y uno segundo que responde a las Comunidades justas. Autores como Sanderse consideran que la razón principal por la que se habla de un *primer* y de un *segundo* Kohlberg es que advirtió que la conexión entre razonamiento y conducta moral no era tan directa como había asumido inicialmente (2012, p. 45).

Está claro que hay una diferencia entre las metodologías de los dilemas morales y las Comunidades justas. Sin embargo, en ambas se persigue el mismo objetivo que Kohlberg ha buscado desde el principio: estimular el desarrollo cognitivo. La diferencia principal entre los dilemas morales y las Comunidades justas no es que Kohlberg deje de procurar el desarrollo cognitivo, sino en que las Comunidades justas se preparan especialmente para adquirir el desarrollo propio de la cuarta etapa. Aunque se incluyan cuestiones extra-cognitivas como el *sentido de comunidad* en las Comunidades justas, estas se valoran, sobre todo, por su contribución al desarrollo cognitivo. Tanto el primer como el segundo Kohlberg tienen como objetivo principal la capacidad de razonar moralmente, de modo que no hay una diferencia en el planteamiento, sino en la metodología y en el alcance del objetivo.

Es cierto que las Comunidades justas reúnen unas condiciones especiales que favorecen la conducta moral cuando se tiene cierta capacidad de razonar éticamente. Pero eso no parece especialmente relevante en el planteamiento de Kohlberg, por la sencilla razón de que esas condiciones especiales sólo están en la escuela. En cambio, considera que lo que permanece y puede sustentar la conducta moral en la vida real es el desarrollo cognitivo-moral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beltramo, C. (2013). *La pedagogía de la integración de la persona humana* (Tesis doctoral, Universidad de Navarra).

Ellrod, F. (1992). Contemporary Philosophies of Moral Education. En G. McLean y F. Ellrod (Eds.), *Philosophical Foundations for Moral Education and Character Development: Act and Agent* (pp. 9-42). Wahington: Council for Research in Values and Philosophy.

Escámez, J. (1996). Teorías contemporáneas sobre educación moral. En A. Cortina (Ed.), *Un mundo de valores* (pp. 39-50). Valencia: Generalitat Valenciana.

Gordillo, M. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.

Kohlberg, L. (1971a). Cognitive-Developmental Theory and the Practice of Collective Moral Education. En M. Wolins y M. Gottesmann (Eds.), *Group Care: An Israeli Approach* (pp. 342-379). New York and London: Gordon and Breach.

Kohlberg, L. (1971b). Indoctrination Versus Relativity in Value Education. *Zygon: Journal of Religion and Science*, *6*(4), 285-310.

Kohlberg, L. (1971c). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. En C. Beck, B. Crittenden y E. Sillivan (Eds.), *Moral Education* (pp. 23-92). Harvard University: University of Toronto Press.

Kohlberg, L. (1972). The Concepts of Developmental Psychology as the Central Guide to Education: Examples from Cognitive, Moral, and Psychological Education. En M. Reynolds y S. Rosen (Eds.), *Psychology and the Process of Schooling in the Next Decade: Alternative Conceptions* (pp. 1-55). Minneapolis: Leadership Training Institute.

Kohlberg, L. (1973). The Child as a Moral Philosopher. En H. Kirschenbaum y S. Simon (Eds.), *Readings in Value Clarification* (pp. 49-61). Minneapolis: Winston Press.

Kohlberg, L. (1975). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. *Phi Delta Kappan*, *61*(4), 670-677.

Kohlberg, L. (1980). Educating for a Just Society: An Updated and Revised Statement. En B. Munsey (Ed.), *Moral Development, Moral Education adn Kohlberg* (pp. 455-470). Birmingham: Religious Education Press.

Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Human Stages*. San Francisco: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1986). A Current Statement on Some Theoretical Issues. En S. Modgil, C. Modgil y L. Kohlberg (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy*. Philadelphia: Falmer Press.

Kohlberg, L. y Hersh, R. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory Into Practice*, *16*(2), 53-59.

Kohlberg, L., Levine, C. y Hewer, A. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*. Basel: Karger.

Kohlberg, L., Power, C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

Kohlberg, L. y Turiel, E. (1971). Moral Development and Moral Education. En G. Lesser (Ed.), *Psychology and Educational Practice* (pp. 410-465). Glenview: Scott, Foresman and Company.

Peters, R. (1975). A Reply to Kohlberg: Why doesn't Lawrence Kohlberg do his Homework? *Phi Delta Kappan*, *61*(5), 678.

Puka, B. (1994). *Kohlberg's Original Study of Moral Development*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral: el desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.

Reimer, J. (1997). De la discusión moral al gobierno democrático. En L. Kohlberg, C. Power y A. Higgins (Eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

Rubio, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. En J. Puig, I. Domènech, M. Gijón, X. Martín, L. Rubio y J. Trilla (Eds.), *Cultura moral y educación* (pp. 65-86). Barcelona: Graó.

Salmerón, A. M. (2000). *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Sanderse, W. (2012). *Character Education: a Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*. Delft: Eburon.

Vargas, L. y González Torres, M. C. (2009). La revitalizacion de la educacion del carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(3), 1379-1418.

EDUCACIÓN COMO "AYUDAR A CRECER": LA EDUCACIÓN PERSONAL A LA LUZ DE LA ANTROPLOGÍA TRASCENDENTAL

Dassoy Mut, Mayte
Colegio Aixa-LLaut, Palma de Mallorca, España
Maite.dassoy@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende abordar parte de la noción de *educación como "ayudar a crecer"*, explicada desde la aportación que Leonardo Polo realiza con su *Antropología trascendental, centrándonos en el tema de las dualidades*. Polo aplicará al ser humano la distinción real que Tomás de Aquino descubrió entre el *acto de ser* y *esencia*. Dicha distinción, como veremos, supondrá importantes aportaciones para la antropología, y especialmente para el tema que nos compete, esto es, para la educación como ayudar a crecer.

El crecimiento de la esencia se llamará *esencialización*, mientras que el crecimiento del acto de ser personal se conocerá con el nombre de *optimización*, aunque no nos centraremos en él en este trabajo. Para entender estos dos ámbitos, a saber, esencialización y optamización *distinguiremos entre lo trascendental y lo manifestativo, atendiendo para ello a tres aspectos de la Antropología trascendental: las dualidades, los trascendentales personales y la persona como coexistencia*.

Abstract

This paper aims to address part of the notion of education as "helping to grow," explained from the contribution that Leonardo Polo makes with his transcendental anthropology, focusing on the issue of dualities. Polo will apply to the human being the real distinction that Thomas Aquinas discovered between the act of being and essence. This distinction, as we shall see, will be important contributions for anthropology, and especially for the subject that concerns us, that is, for education as helping to grow.

The growth of the essence will be called essentialization, while the growth of the act of being personal will be known as optimization, although we will not focus on it in this work. To understand these two areas, namely, essentialization and optamization, we will distinguish between the transcendental and the manifestative, attending to three aspects of transcendental Anthropology: dualities, personal transcendentals and the person as coexistence.

Palabras clave: filosofía de la educación; crecimiento personal; antropología de la educación.

Keywords: philosophy of education; personal growth; anthropology of education.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende dar unas pequeñas pinceladas a la noción de *educación como "*ayudar a crecer", explicada desde la aportación que Leonardo Polo realiza con su Antropología trascendental, centrándonos en el tema de las dualidades. Concebir la educación como crecimiento no es una idea original de Polo. Sin embrago, sí que es novedoso el planteamiento de Polo, pues aplicará en el ser humano la distinción real que Tomás de Aquino descubrió entre

acto de ser y esencia, por consiguiente, nos hablará de un crecimiento esencial –*esencialización*– y un crecimiento del ser –*optimización*–.

Por tanto hablaríamos de una parte de un crecimiento de la esencia que consiste en la acción que realiza la persona al perfeccionar la naturaleza que tiene y radica en el crecimiento irrestricto de las facultades superiores –inteligencia y voluntad– a través de los hábitos y de las virtudes, respectivamente. Por otra parte tendremos el crecimiento personal del acto de ser y así como señala Sellés "La intimidad personal humana está conformada por cuatro trascendentales personales: co-existencia, libertad, conocer y amar" (2006, p. 493).

Defender que el hombre puede crecer, significa, en el fondo, que hay algo en el hombre que nos es dado y algo que vamos logrando, que queda por edificar o como afirma Millán Puelles, "el ser humano no está del todo hecho terminado pero tampoco está del todo por hacer" (Millán Puelles, 1967, p. 412).

Para entender estos dos ámbitos, a saber, esencialización y optimización distinguiremos entre lo trascendental y lo manifestativo, atendiendo para ello a tres aspectos de la Antropología trascendental: las dualidades, los trascendentales personales y la persona como coexistencia.

1.EL SER HUMANO COMO SER DUAL

El hombre es un ser dual (Piá, 2001). Existe en él (como en todo lo creado) al menos la distinción real entre *acto de ser* y *esencia* como señala Haya (1997*)*, que en el campo de la antropología se puede tomar como equivalente a la distinción entre la *persona* y aquello de que ésta *dispone*, o sea, entre lo que Marcel, por ejemplo, llamaría *ser* y *tener (*Marcel,1991). Más aún, se puede decir del hombre que es doblemente dual, porque lo es tanto en su intimidad, en su *ser*, como en sus manifestaciones, en su *tener*. En efecto, la *intimidad* humana (lo que caracteriza a cada quién como persona novedosa) está conformada por dualidades, o sea, no todo en el corazón humano está en el mismo plano ni vale lo mismo. Y, a su vez, tampoco las diversas *facultades* o *potencias* que conforman la *esencia* humana son iguales, sino jerárquicamente distintas y duales entre sí.

Para hacerse cargo de las dualidades humanas es pertinente distinguir en el hombre, de menos a más, entre estas cuatro dimensiones: *naturaleza*, *esencia*, *hábitos innatos* y *acto de ser*. Con una breve descripción de ellos cabe decir que la *naturaleza* humana es la dotación biológica que recibimos de nuestros padres: se trata de la "vida recibida". La *esencia* humana es el cúmulo de perfecciones con las que cada persona dota a sus potencias humanas a lo largo de la vida biográfica, en especial, a las más elevadas, es decir, a la progresiva activación de la inteligencia (con los hábitos) y de la voluntad (con las virtudes): esto conforma la "vida añadida". De manera que la persona puede hacer *crecer* su *naturaleza* humana hasta cierto punto (aunque con la muerte la pierde), y *desarrollar irrestrictamente* su *esencia* (a esto último obedecen las nociones de *hábitos* y *virtudes*, que no se pierden con la muerte).

Por su parte, la *persona* humana cuenta con tres instrumentos nativos (*hábitos noéticos*) que puede desarrollar: uno de ellos le sirve para conocer y gobernar su esencia y naturaleza humana (*sindéresis*); otro para advertir la realidad fundamental externa (*hábito de los primeros principios*); y otro para alcanzar a conocerse a sí como persona (*hábito de sabiduría*). A esto se le puede llamar "vida cognoscitiva habitual superior". Por último, la *persona* humana es cada quién, lo íntimo, lo irreductible, el corazón humano, el espíritu, o, en lenguaje escolástico, el *acto de ser*, a lo que nosotros podemos llamar, sin más, "vida personal".

Según esto, el ser humano está conformado por duplicidades de elementos reales, en los que hay que subordinar lo menos a lo más importante. En esta vinculación el miembro inferior *sirve* al superior, y el superior *favorece* al inferior. Si esto es así, ninguna realidad humana se puede explicar aislada o *analíticamente*, sino reunitiva o *sistémicamente (*Llano,1997).

Por consiguiente, si la *educación* es una realidad humana, para comprenderla, deberemos seguir este modelo dual. El cuerpo es para la persona y no la persona para el cuerpo. Además, la vinculación entre lo inferior y lo superior en el hombre debe entenderse de manera que lo inferior jamás puede ser explicado sin lo superior, pero no al revés. Con todo, lo superior en lo humano no queda desvinculado o aislado, sino que requiere ser dualizado con una realidad superior a la humana, en rigor, con Dios. Es pertinente proceder según el modelo expositivo de las dualidades para explicar lo humano, porque multitud de pluralidades humanas están constituidas así: varón–mujer, esposo–esposa, padres–hijos, hermano–hermana, discente–docente, etc.

2. LOS TRASCENDENTALES PERSONALES

Polo considera que la antropología trascendental tiene como objeto el estudio de los trascendentales personales humanos, los cuales se distinguen de los metafísicos[1].
De este modo, en la persona humana se distinguen como trascendentales personales la *co-existencia*, la *libertad*, el *intelecto personal* (que Polo denomina *intellectus ut co-actus* por el carácter co-existente del hombre) y el *amar donal* (que se dualiza en *dar* y *aceptar*).Veámoslos brevemente:

2.1. La coexistencia

A pesar de que volveremos al tema en el punto 3, la dualidad, tal y como ha sido presentada en epígrafes anteriores, pone de manifiesto, en su carácter de apertura, que lo propio del hombre es coexistir, ser con-otro. Señala Polo (2003a) que:

> "la co-existencia no le resta nada a la existencia, ni le añade nada en sus mismos términos, sino que es enteramente compatible con ella, y no la excluye. De otra manera la ampliación (respecto de la consideración del hombre como existente) no sería coherente. El co-existir humano no prescinde del existir con el que co-existe (aunque existir sea distinto de co-existir y el co-existir por ser superior no se agote con él). Co-existir es el ser ampliado por dentro: la intimidad" (p. 92).

De este modo, la coexistencia no es mera existencia, sino que "la co-exitencia designa el ser del hombre como un ser que no se reduce a existir" (Polo, 1993, p. 158). El hombre es co-existente porque *existe con* otros actos de ser, es decir, existencialmente se *abre* a ellos. La persona humana es íntimamente co-existencial: co-existir es ser en compañía, "ser acompañándose (Yepes,1996, p. 1086); y en segundo lugar, la persona *co-existe* con otros seres: con el ser material, con las demás personas humanas y, sobre todo, con Dios. Por tanto, teniendo en cuenta esta dualidad co-existencial de la persona humana, Polo describe el acto de ser humano como *co-ser-con* (el primer *co* se refiere a la co-existencia íntima –que a su vez se dualiza en apertura interior y hacia dentro– y, el segundo, a la co-existencia con otros seres).

Conviene advertir en primer lugar que el carácter de apertura que caracteriza a la persona va más allá de la naturaleza y su intimidad. La apertura expresa que ser persona es ser abierta personalmente una persona distinta, y a quien radicalmente se abre es al ser personal que

[1] Polo dedica la Primera Parte de la *Antropología* I a lo que denomina *la ampliación de los trascendentales.*

puede dar razón de su apertura, al que la ha constituido como tal, a Dios. La persona se abre al Origen en busca de su identidad (Esquer, 2000). En otras palabras, se abre en la búsqueda de una aceptación personal (Polo, 1991, p. 46). Ahí encuentra verdadero sentido su pregunta sobre quién es, pues en el Origen está el ser y destino de cada persona. Como señala Sellés, "la respuesta a esta apertura permite a cada persona fraguar su *destino*. La apertura a ese destino es la *libertad* radical de la persona, y la respuesta a él es su responsabilidad, perfectamente compatible, por tanto, con su libertad" (Sellés, 1998b, p. 300).

En segundo lugar, es pertinente resaltar que la coexistencia mantiene una apertura con los demás seres de acuerdo con su *ser-con* (Sellés, 1998, p. 185-186d). La coexistencia no consiste, por consiguiente, en un mero "estar con", es más bien una ampliación del existir (Polo, 2003a, p. 33).

En tercer lugar una coexistencia con el universo, el hombre que perfecciona mientras se perfecciona. Lo trataremos en el punto de la coexistencia.

2.2. La libertad

Polo señala a la libertad como la pieza clave en la distinción real entre el acto de ser personal y la esencia del hombre. La libertad es trascendental, no esencial, y sin embargo, se extiende a la esencia en tanto que esta manifiesta el ser personal (Polo, 2003b, p. 13).

Desde la libertad, el acto de ser se entiende como conocer, pero también la esencia se entiende como disponer. Disponer se comprende de dos formas: como posesión de lo disponible y como "ordenar", como distribuir lo disponible. Ahora bien, "la persona dispone de lo que conoce" (Polo, 2003b, p. 163), y es aquí por lo que la libertad se extiende a la esencia: lo conocido es lo disponible. El ser personal dispone (posee, distribuye, "ordena") lo disponible (lo conocido) según la esencia. Esto no significa que el conocer conoce lo conocido según la esencia, sino que, una vez conocido, dispone de él según la esencia.

La libertad constituye, junto con la co-existencia, la primera dualidad a nivel trascendental, es decir, la primera dualidad del acto de ser personal. Co-existir es apertura irrestricta, apertura que, como ya hemos indicado, va por dentro, es intimidad, y descubre la carencia de réplica y busca la réplica en una búsqueda libre.

La libertad es la actividad que anima a la búsqueda del intelecto en su búsqueda de réplica. También se dice que el intelecto es libre por su transparencia. Por su parte, la libertad como actividad que anima la búsqueda del amor donal es búsqueda de aceptación. Y de esa aceptación surge la distinción que propone Polo entre libertad de destinación y libertad nativa. En tanto que dona, el amor es libre y la libertad es libertad de destinación. En tanto que acepta, el amor es también libre, y la libertad es libertad nativa. La libertad sólo tiene tema porque es continuada por el conocer y amar personales.

Hasta ahora hemos tratado la libertad con los otros trascendentales. Sin embargo, la libertad trascendental, en sí misma, no es búsqueda. La libertad trascendental se distingue de los otros trascendentales personales por no remitir a un tema propio.

De esta manera se enfatiza el crecimiento de la libertad. La libertad trascendental plantea intrínsecamente la cuestión del crecimiento. A nivel personal el crecimiento se resuelve como apertura al futuro o destinación. A nivel manifestativo se resuelve como apertura a los demás en

la convivencia personal. Si la libertad posibilita intrínsecamente la cuestión del crecimiento, sabemos también que el concurso de los hábitos se presentará imprescindible.

De acuerdo con lo que se ha señalado, la libertad personal es la apertura transcendente e irrestricta de una persona. Si tenemos presente la distinción que hace Polo entre libertad nativa y libertad de destinación, de acuerdo con la finalidad de cada una, en esta dualidad cabe señalar que el miembro superior es aquel en donde reside el valor temático de la libertad, la libertad de destinación. Mientras que el miembro inferior de esa dualidad conlleva el sentido metódico de la libertad. Y la razón que explica esta distinción la expresa Polo afirmando que "la libertad de destinación se convierte con la búsqueda intelectual y con la búsqueda amorosa. En cambio, el valor metódico del carácter de además se llama libertad nativa en atención a que es un hábito innato" (Polo, 2003a, p. 236). En esta distinción, puede verse que la libertad es la actividad del espíritu humano que impulsa a buscar el propio sentido o verdad personal. En otras palabras, la libertad sin sentido personal no es libertad personal.

2.3. Conocer

Polo nos habla de un tercer trascendental: el conocer personal y hace equivalente al aristotélico entendimiento coagente, al que también llama *intellectus co-actus*. Polo (2003a) lo entiende como luz transparente:

> "Es de destacar que la filosofía tradicional mantiene que el intelecto es luz, pero entiende que en el hombre esa luz es iluminante, es decir, procede de un foco que es únicamente divino. Según mi propuesta, al sentar la solidaridad del hábito de sabiduría con el intelecto personal, se alcanza la interioridad de la luz –la luz es *además* luz-, la cual es superior a la noción de foco. Y como esa solidaridad es creada, debe admitirse que la noción de foco no es atribuible al intelecto divino: si el intelecto personal creado no es focal, menos aún lo será el divino. Con la noción de foco se olvida que la Identidad es Originaria; de ningún modo la noción de foco es originaria, pues es el punto del que arranca una difusión" (p. 2016).

Dicha transparencia del intelecto agente, la describe como "luz intrínsecamente atravesada de luz (Polo, 2003, p. 216), o también como "interna diafanidad" (2003a, p. 216), como "insistir en la apertura hacia dentro" (2003a, p. 181), "limpidez" (2003a, p. 216) "luz en la luz" (2003a, p. 223). Asimismo indica que, "transparencia equivale a co-acto, es decir, a intimidad" (2003a, p. 197).

Todos esos modos de decir se toman como equivalentes del intelecto agente o *intellectus ut co-actus:* "la transparencia intelectual, que denomino *intellectus ut co-actus" (*2003a, p. 203). Si el intelecto agente es transparente, no puede ser iluminante de nada.

La transparencia pone de manifiesto que el intelecto agente se distingue del conocimiento operativo y de los hábitos adquiridos, ya que la noción de transparencia es incompatible con albergar en sí algún inteligible: "Esto significa que la transparencia no alberga "dentro" ningún inteligible, es decir, que no es un hábito intelectual adquirido. Su carácter de co-acto es la limpidez de su *a través" (*Polo, 2003a, p. 216).

La clave de la descripción del intelecto agente humano tanto en la presente vida como en la futura debe ser "luz *en* la Luz". En este sentido, obviamente, la luz divina es superior a la humana. El modo en que Polo resuelve la cuestión del tema correspondiente al *intellectus ut co-*

actus es acudiendo sencillamente a la expresión paulina: "conoceré como soy conocido" (2003a, p. 194).
La Luz –con mayúsculas– no forma parte de la constitución de la persona humana, sino que, obviamente, la trasciende (Polo, 2003a, p. 212). Por esta razón, con referencia a esa Luz el intelecto personal es *búsqueda.* Esto no implica que carezca de tema, pues si careciera no lo buscaría, sino que "señala la fidelidad del intelecto personal a su índole de intelecto creado" (Polo, 2003a, p. 212). Pero una búsqueda sin hallazgo, sin lo que Polo llama *Réplica,* no puede ser definitiva so pena de ser absurda (2003a, p. 215).

El hombre mientras vive debe ser una *búsqueda* que no cesa de buscar (Polo, 2003a, p. 212). Efectivamente, la persona no está diseñada para consumarse en un instante, en el presente, sino para eternizarse: está hecha para el futuro. Así debe entenderse que el conocer personal es búsqueda. Y como con la búsqueda se supera el aislamiento, es más propio llamarle orientación (Polo, 2003a, p. 213). Y si el intelecto agente es el acto intelectual radical o personal, como sostiene Polo, en la medida en que el hombre es búsqueda que no deja de buscar, habrá que decir que "el intelecto agente no llega a ser quien será, esto es, no logra alcanzar en la presente situación el sentido que será. Lo cual indica que durante esta vida el intelecto agente no puede perder nunca su carácter futurizante, y que es en función de él" (Sellés, 2003, p. 134).

El conocer personal es la luz cognoscitiva personal que cada quién es. Es decir, es la verdad o sentido personal de cada uno. Como este sentido no es todavía completo en esta vida, el conocer personal es búsqueda de ese sentido en una persona distinta que pueda manifestar enteramente el sentido personal que se es (Polo, 2003a, p. 216). Esa búsqueda la permite la libertad personal como apertura transcendente e irrestricta. Pero, como señala Polo, "no es una búsqueda sin término –en el sentido de Popper-, sino orientada por lo inabarcable" (2003a, p. 215). Inspirándose en Agustín de Hipona, habrá que decir que lo que se busca es más íntimo a la persona humana que su propio coexistir (1998).

2.4. Amar

El cuarto y más elevado de los cuatro trascendentales es el amar personal. En este trascendental, Polo "estudia lo que, a falta de una expresión mejor, llamo *estructura del dar*" (Polo, 2003a, p. 210) Amar es, por consiguiente, dar-se: "especialmente en el donar puro, el dar es real dando, por lo que el dar se da, o lo que es igual, dar es darse" (Falgueras, 1997, p. 65). Pero el dar requiere ser aceptado y, en ese sentido, aceptar es también amar. En efecto, "la *aceptación*, así como la *donación*, son *activamente* amorosas" (Piá, 2000, p. 327). Cabe afirmar, por tanto, que dado que la persona es donal, ésta llama a ser aceptada, no recibida (Polo, 2003a). El hombre co-existe en tanto que es amar –dar y aceptar-. Si la donación personal no fuese aceptada por alguien, el dar sería un absurdo. En esta línea, se entiende como propone Polo que "sostener que la persona es dar, pone de relieve el amar" (2003a, p. 211).

Teniendo presente el carácter trascendental del amar, habría que señalar que amar no cabe reducirlo a un impulso, deseo, atracción, sino que más bien se ama en la medida en que se busca la aceptación por parte de Dios (Corazón, 2011 a, p. 92). Y una búsqueda que está impulsada por la libertad, de modo que "a la aceptación del don divino la llamo libertad personal nativa. Al dar que busca aceptación lo llamo libertad personal de destinación" (Polo, 2003a, p. 211).

Al finalizar este recorrido por los trascendentales personales, podemos concluir que el ser personal, como los demás seres excepto el divino, es un ser creado. El hombre, como criatura,

depende enteramente de Dios; pero no sólo se refiere a Dios en términos de dependencia, sino que está internamente abierto al Creador, porque es espiritual. Esa referencia a Dios constituye el fondo último del ser personal, y su más íntimo anhelo.

De manera que el hombre sondea en su interior, hacia adentro, quién es su Creador y dónde está su destino, o cuál es su verdad más profunda; de acuerdo con lo cual persigue la aceptación divina de su realidad personal.

3. LA PERSONA COMO COEXISTENCIA

La dualidad, tal y como ha sido presentada, pone de manifiesto, en su carácter de apertura, que lo propio del hombre es coexistir, ser con-otro (Polo, 2003, p. 92).

En primer lugar, conviene advertir que el carácter de apertura que caracteriza a la persona va más allá de la naturaleza y su intimidad. La apertura expresa que ser persona es ser abierta, y a quien radicalmente se abre es al que da razón de su apertura, al que la ha constituido como tal, a Dios. La identidad es Origen y Origen significa *fons*. La persona se abre al Origen en busca de su identidad.

Con otras palabras, "el hombre coexiste con el Absoluto en la forma de una búsqueda de aceptación personal" (Polo, 1991, p. 46). Ahí encuentra verdadero sentido su pregunta sobre quién es, pues en el Origen está el ser y destino de cada persona. Como señala Sellés, "la respuesta a esta apertura permite a cada persona fraguar su *destino*. La apertura a ese destino es la *libertad* radical de la persona, y la respuesta a él es su responsabilidad, perfectamente compatible, por tanto, con su libertad" (Sellés, 1998b, p. 300).

En segundo lugar, conviene resaltar que, como dice Sellés, la coexistencia significa relación con otra persona (1998d, pp. 185-186). Esta segunda dimensión de la coexistencia viene marcada por la mutua condición personal y se encauza "en la forma de un perfeccionamiento común de la esencia humana y, en la Historia, en la forma de satisfacción de las necesidades propias y ajenas" (Polo, 1991, p. 46).

De este modo, tenemos la tercera dimensión de la coexistencia:

> "cuyo sentido es en cierto modo más impropio, pero no independiente: coexistir con el universo. En algún lugar he denominado al hombre como el perfeccionador que se perfecciona. Es perfeccionador del universo en dualidad. Este es el ámbito de la praxis técnico-productiva. Y es perfeccionador de sí también en dualidad, en coexistencia con sus semejantes: ámbito de la praxis ética" (Polo, 1991, p. 46).

Si coexistir es el ser ampliado por dentro, coexistir significa *además (*Esquer, 2000, p. 205*),*. La persona no es el ser que se limita a ser, sino que es *además*. Así, como ya se advirtiera, desde la libertad, es libertad irrestricta; desde el conocimiento, el conocer sin límite; desde el amor, el amor que no se gasta amando.

De acuerdo con el carácter de además, la apertura personal indica *acompañamiento* personal, no término (Esquer, 2000, 129). Quiere decirse con esto que nuestro ser es *acompañante*. En otras palabras, el *acto de ser* humano está diseñado especialmente para acompañar al mundo, al hombre y a Dios, de acuerdo con las tres dimensiones de la coexistencia.

De acuerdo con las tres dimensiones de la coexistencia, tres son las características que se desprenden:

A) No cabe hablar de identidad personal, sino más bien de búsqueda de esa identidad en el Origen.
B) Comunicabilidad y relacionabilidad. La persona como coexistencia es dialógica.
C)Coexistencia designa inagotabilidad de la persona.

CONCLUSIONES

a) *Entender al ser humano como dual* conlleva prestar atención a la distinción radical entre el *acto de ser* y la *esencia*. Dicha distinción hay que entenderla como una oposición relativa de complementariedad, donde cada uno de los extremos es distinto, pero se reclaman cada uno de ellos, pues ambos se necesitan mutuamente.

b) *Acerca de los trascendentales personales* Polo descubre que el núcleo personal, la intimidad del ser humano, o lo que es lo mismo, el *acto de ser* humano está conformado por cuatro rasgos capitales. Estos rasgos e inferior a superior son: la *co-existencia*, como apertura hacia los demás y hacia Dios; la *libertad* personal, como apertura de uno mismo hacia la búsqueda de su sentido íntimo. Tanto la coexistencia como la libertad son para Polo método, y el tema propio de este método lo constituirán el tercer y cuarto transcendental: el conocer y al amar. El tercer elemento sería el *conocer* personal, que es entendido como la luz cognoscitiva que cada uno de nosotros somos; es el sentido personal que cada quién es. El *amor* personal, el cuarto radical, es el aceptar y donar respecto del sentido personal. El amar, en cuanto que es sobreabundante, no es el querer de la voluntad, que es carente.

Educar teniendo en cuenta cada uno de estos trascendentales conlleva unas implicaciones prácticas concretas. 1) Así según las tres dimensiones de la ***coexistencia*****,** educar será ayudar a las personas para que descubran que son transformadores del mundo, que han de llevar a la práctica una relación de reciprocidad con los demás, y que han de ser responsables en la respuesta que se dé al ser que estamos llamados a ser. 2) Educar según la libertad trascendental consistirá en la ayuda proporcionada por el educador para que el educando se abra permanentemente a la existencia de un destino último que es el que dota de sentido todo lo demás y para que no confundan medios con fines. 3) Educar desde el ***conocer*** personal, supone ayudar a conocerse, ayudar en el conocimiento propio, es decir ayudar a descubrir y conocer quiénes somos. El primer conocimiento, el más relevante desde la enseñanza es del de conocerse a uno mismo. El segundo es el conocimiento de las otras personas. 4) Educar desde el ***amor*** personal consiste en ayudar a nuestros educandos para que sepan entregarse a los demás. Esto será posible en primer lugar desde la aceptación personal y en segundo lugar desde la aceptación de la estructura donal (aceptar, dar y don).

c) *La co-existencia es la ampliación de la existencia*, es una sobreabundancia. Aquí entra el juego lo que Polo llama carácter de *además*. La coexistencia designa inagotabilidad de la persona. Cada quién estamos abiertos a los otros, somos con otros. Co-existir es estar abierto por dentro y a esta apertura interior hacia dentro la llamábamos intimidad. Por tanto, se trata de una intimidad que es abierta hacia dentro y hacia fuera. Es precisamente en este punto donde podríamos hablar de "*la educación personal*", cada uno de nosotros podemos descubrirnos como personas gracias al hábito de la sabiduría. En la acción educativa el que educa se verá como co-existente y libremente abierto al educando, apertura que le permitirá el conocimiento y el amar a la otra persona. Esto sólo será posible si a su vez el educando también se ve por su parte como

co-existente y libremente abierto a su educador; cognoscente y amante. Una educación personal solo será posible si ambos, educadores y educandos, se aceptan como personas y se aman, y esto sólo es posible en la medida que se vayan descubriendo como personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustín de Hipona (1998). *Confesiones*. Madrid: Palabra.

Corazón, R. (2011). Amar y querer. La correspondencia filial de la persona humana. *Studia Poliana*, (13).

Esquer, H. (2000). El límite del pensamiento: la propuesta metódica de Leonardo Polo. Pamplona: EUNSA.

Falgueras, I. (1997). *Crisis y renovación de la metafísica*. Málaga: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.

Haya, F. (1997). *El ser personal. De Tomás de Aquino a la metafísica del don*. Pamplona: EUNSA.

Llano, C. y Polo, L., (1997). *Antropología de la acción directiva*. Madrid: Unión Editorial.

Marcel, G. (1991). *Être et avoir*. París: Aubier-Montaigne.

Millán-Puelles, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*. Madrid: Rialp.

Piá, S. (2001). *El hombre como ser dual*. Pamplona: EUNSA.

Polo, L. (1991). La coexistencia del hombre. *El hombre: inmanencia y trascendencia. Actas de las XXV Reuniones filosóficas*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Polo, L. (2003a). *Antropología trascendental I. La persona humana*. Pamplona: EUNSA.

Polo, L. (2003b). *Antropología trascendental II. La esencia de la persona humana*. Pamplona: EUNSA.

Polo, L. (1993). *Presente y futuro*. Madrid: Rialp.

Sellés, J. F. (1998b). *La persona humana (I). Introducción e historia.* Bogotá: Universidad de La Sabana.

Sellés, J. F. (2003). El conocer personal. Estudio del intelecto agente según Leonardo Polo. *Cuadernos de Anuario Filosófico,* Serie Universitaria, *(163).*

Sellés, J. F. (2007*). Antropología para inconformes*. Madrid: Rialp.

Sellés, J. F. (1998d). *La persona humana (III), Núcleo personal y manifestaciones.* Bogotá: Universidad de La Sabana.

Yepes, R. (1996). Persona: intimidad, don y libertad nativa. Hacia una antropología de los transcendentales personales. *Anuario filosófico*, (29), 1077-1104.

UN APPROCCIO PEDAGOGICO AL BENESSERE ORGANIZZATIVO ATTRAVERSO LA GESTIONE DELLE DIFFERENZE IN AMBITO LAVORATIVO

De Feo, Angelamaria
Università di Bari "A. Moro" (PHD) Dipartimento di Scienze della formazione, Psicologia, Comunicazione
Bari, Italia
angelamaria.defeo1@istruzione.it

Sommario

Perseguire il benessere organizzativo in ambito lavorativo, significa comprendere e gestire le differenze mettendo in campo azioni e prassi atte a favorire, attraverso l'organizzazione delle condizioni e del tempo di lavoro, un'equa ripartizione di responsabilità familiari e professionali tra i due sessi.
La maggior parte degli uomini considera il lavoro come pilastro della propria identità e strumento di affermazione sociale e realizzazione personale. Il lavoro per molte donne rappresenta invece uno dei tanti aspetti della propria vita se non un semplice mezzo di sussistenza.
Apparentemente il mondo ha fatto enormi progressi nel raggiungimento della parità di genere e nell'emancipazione delle donne, in realtà ancora oggi, permangono forti asimmetrie nel riconoscimento sociale ed economico del lavoro e del ruolo femminile.
Episodi di discriminazione, disagio e violenza sono all'ordine del giorno negli ambienti lavorativi, nonostante l'ampia legislazione che regolamenta il lavoro femminile e dovrebbe garantire il rispetto delle Pari Opportunità.
Creare un ambiente di lavoro collaborativo e motivante in cui le differenze fra i due sessi e i relativi talenti siano valorizzati, rappresenta uno degli strumenti più utili per creare benessere lavorativo.
Che ruolo può avere la pedagogia in questo ambito?
Come può ripensarsi tracciando nuove strade percorribili da uomini e donne per educarli ai valori dell'uguaglianza, collaborazione e comprensione e guidarli verso un cammino dominato dall'idea di libertà e autonomia?
L'obiettivo del presente studio è la ricerca di processi e prassi alternative per sfruttare al massimo le potenzialità femminili, integrandole in un percorso di crescita finalizzato ad aumentare l'Human Capital, l'insieme cioè della ricchezza di saperi, competenze, abilità professionali e relazionali che oltre a favorire la crescita e il progresso di un paese promuovano la piena realizzazione delle persone.

Abstract

Pursuing organizational well-being in the workplace means understanding and managing the differences through actions and practices aimed at favouring a fair distribution of family and professional responsibilities between the two sexes, through the organization of working conditions and time.
Most men consider work as a pillar of their identity, an instrument of social affirmation and personal fulfilment, but, for many women work is one of the many aspects of life, as well as a simple livelihood. The world has apparently made tremendous progress in achieving gender equality and emancipation of women, but, actually, there are still strong asymmetries in the social and economic recognition of work and about women's role. Episodes of discrimination, hardship and violence are a daily occurrence in working environments, even though there's an extensive

legislation governing women's work, which should guarantee respect for equal opportunities. One of the most useful tools to create work well-being is building a collaborative and motivating work environment, where the differences between the two sexes and the related talents are valued. Which role can pedagogy play in this area? How is it possible to reconsider it, tracing new avenues for men and women to educate them to the values of equality, cooperation and understanding and guide them towards a path of freedom and autonomy?. This study aims at searching for alternative processes and practices to exploit maximum female potential, integrating women into a growth path which should increase the Human Capital, that is, the abundance of knowledge, professional and relational skills that, as well as fostering growth and progress of a country, promote a full realization of people.

Parole chiave: Benessere lavorativo, benessere organizzativo, pedagogia, pari opportunità.

Keywords: job well-being, organizational well-being, pedagogy, equal opportunities.

INTRODUZIONE

> Lasciamo che i valori femminili sboccino nella nostra società affinché cambino la mentalità delle persone. È indispensabile per costruire una pace duratura e per il futuro dell'umanità
> Dalai Lama

Ruoli di genere e lavoro sono concetti strettamente correlati. Numerosi studi indagano il rapporto tra la costruzione dei significati dati al lavoro e alla propria esperienza complessiva di lavoro e il genere d'appartenenza del lavoratore (Blustein, 2006).

La socializzazione al ruolo di genere è il processo in cui ragazze e ragazzi, uomini e donne, sono socializzati in ruoli definiti dal genere in base al loro sesso biologico (Nutt e Brooks, 2008). La socializzazione di genere e il genere influenzano il percorso professionale degli individui creando talvolta barriere che limitano l'accesso al lavoro di uomini e donne o ne pregiudicano la progressione. Sebbene le donne abbiano compiuto progressi nell' entrare in professioni dominate dagli uomini come la medicina e la legge, la segregazione di genere esiste ancora in molti campi professionali.

Secondo i dati del Global Gender Gap Report (OCDE, 2017) se in Italia il numero di laureate è di 600.000 più dei laureati uomini, le ragazze risultano meno attive nelle materie STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) scelte prevalentemente dagli uomini che rappresentano il 70% di laureati in discipline scientifiche. Le donne invece si concentrano nelle discipline umanistiche e nel settore degli studi sociali.

Il paradosso è che le donne, nonostante l'elevato grado di scolarizzazione e di competenze, patiscono iniquità a livello lavorativo e salariale. Spesso non vedono riconosciuti talenti, creatività, intraprendenza e cura nelle relazioni, qualità che pur creando crescita e progresso nelle organizzazioni, rimangono inespresse poiché "il desiderio di controllo sui corpi e sul loro spazio di azione è perfino superiore alle prospettive di profitto economico" (Musi, 2019, p. 160).

Le situazioni più comuni di boicottaggio e sabotaggio del lavoro femminile riguardano: l'atteggiamento paternalistico degli uomini, gli avanzamenti di carriera vincolati a trasferimenti

importanti, l'assenza di preavviso relativa alle riunioni di lavoro. Si tratta di rilevanti ostacoli alla conciliazione dei tempi familiari e lavorativi, dato il doppio ruolo femminile che spesso inducono le donne alla rinuncia, all'autolimitazione e alla pesante condanna di non vedere riconosciuto il proprio valore.

Il percorso lavorativo femminile, a differenza di quello maschile è spesso complesso a causa di interruzioni e rallentamenti, dovuti agli avvenimenti della vita familiare (White, 1995) la conciliazione dei ruoli rappresenta per le donne una vera e propria sfida. Il calo dei tassi di fecondità registrato negli ultimi anni e il rinvio della prima gravidanza, conosciuto nella letteratura internazionale come postponement syndrome (Marini, 1984; Blossfeld e Huinink, 1991; Kravdal, 1994; Billari et al. 2006), è una delle conseguenze della partecipazione delle donne al sistema educativo, al mercato del lavoro e di conseguenza al raggiungimento dell'indipendenza economica.

Negli ambienti accademici le difficoltà delle donne si profilano nella fase del reclutamento che coincide spesso con gli anni della riproduzione e della cura familiare. La rarefatta presenza di modelli di riferimento apicali e la conseguente composizione prevalentemente maschile delle commissioni valutative non è ininfluente rispetto agli esiti della selezione (Bagues e Zinovyeva, 2011). Le culture organizzative e le pratiche di lavoro spesso sono pensate prevalentemente per uomini che non hanno compiti di conciliazione, ancora oggi persiste una forma culturale che rende difficile per le donne la conciliazione (Bertolini, 2010; Zanfrini e Riva, 2010).

Buoni manager ad esempio (Powell, Butterfield e Parent, 2002) continuano a essere descritti in termini maschili piuttosto che in termini femminili. Gli stereotipi di genere sono principalmente di due tipi: descrittivi e prescrittivi. Gli stereotipi descrittivi incoraggiano il comportamento discriminatorio, contribuendo all'aspettativa che le donne non siano in grado di riuscire in posizioni tradizionalmente maschili. Gli stereotipi prescrittivi, prescrivono come uomini e donne dovrebbero essere, incoraggiano il comportamento discriminatorio stimolando la disapprovazione e le sanzioni sociali per le donne che si comportano in modo stereotipo-incoerente, esplicitamente o semplicemente avendo successo in ruoli considerati tradizionalmente maschili.

1. LA PROPOSTA PEDAGÓGICA E IL *CAPABILITY APPROACH*

Le donne rappresentano un potenziale inespresso e una fonte poco esplorata di talenti anche per le organizzazioni all'avanguardia. Garantire pari opportunità non basta, è importante rimuovere ostacoli e stereotipi che impediscono la crescita e l'affermazione sociale e lavorativa delle donne oltre che il benessere lavorativo delle organizzazioni.

Il *capability approach* elaborato dalla filosofa statunitense M. Nussbaum e dall'economista premio Nobel Amartya Sen, parte da una domanda essenziale circa la modalità di valorizzazione del potenziale delle persone.

L'autrice si è occupata in prima persona delle battaglie delle donne per una politica di sostegno alle questioni di "genere". Nel volume più noto, *Non per profitto* (Nussbaum, 2010*)* espone la sua visione di sviluppo umano che non si focalizza sugli aspetti meramente economici e quantitativi ma, nella sua complessità, prende in esame quei valori antropologici (lo star bene, lo sviluppo delle potenzialità, l'uguaglianza, la giustizia) che concorrono a definire il concetto di qualità della vita come aspirazione ad una condizione di benessere che garantisca la crescita dello sviluppo umano.

Migliorare la qualità della vita passa sicuramente attraverso la valorizzazione delle donne che si attua mediante un migliore accesso alla salute, all'educazione ed alla forza lavoro. Amartya Sen (Sen,1992,1999) attraverso l'analisi delle capacità degli individui di realizzare le proprie aspettative (*capabilities to function*), ciò che rende la vita degna di essere vissuta, coglie il gap fra le aspettative e le esperienze reali. L'analisi considera il potere di agency dei soggetti tenendo conto dei vincoli e delle reali opportunità che gli individui hanno di realizzare i propri progetti di vita.

Le capacità umane che appartengono ad ogni individuo e che sono parte integrante nel definire la qualità della vita, non riescono ad essere messe in atto da ogni individuo, soprattutto di genere femminile. Barbara Hobson adatta il capabilty approach allo studio della conciliazione vita lavoro nello specifico contesto europeo (Hobson, 2013) focalizzando l'attenzione sulle risorse individuali, istituzionali e culturali.

Fra le risorse individuali considera anche le risorse del partner e il network familiare. Le risorse istituzionali riguardano le politiche sociali e aziendali e le caratteristiche del mercato del lavoro. Gli assetti normativi in tema di work-family (ad esempio il principio della parità di genere) sono invece riflessi nelle risorse culturali. Possedere determinate risorse non garantisce l'effettivo conseguimento di realizzazioni concrete rispondenti alle aspettative di ciascuno.

Esiste infatti un agency gap fra le carriere desiderate e le carriere effettivamente realizzate. Le barriere alla realizzazione delle donne e alla carriera si sviluppano lungo l'intero corso della vita, il momento più delicato è rappresentato dalla maternità. Molte donne con elevati titoli di studio spesso sono costrette a "fare marcia indietro" e a ridimensionare le proprie aspirazioni professionali dopo la maternità. Le donne che riescono a realizzarsi sono le donne che possono contare su un'equa distribuzione dei compiti o che hanno raggiunto una posizione professionale più solida rispetto al partner (Lucchini et al., 2007).

Si tratta di donne che grazie alle competenze formative e professionali si collocano all'interno dei contesti familiari e lavorativi in ruoli di genere alternativi rispetto a quelli tradizionali. Al fine di rimuovere gli ostacoli alla realizzazione degli individui è importante oltre a riconsiderare il sistema dei diritti e la normativa relativa al mercato del lavoro rendendolo family friendly, avanzare una proposta pedagogica forte che deve richiamare il ruolo della cultura, arma infallibile per la salvaguardia dell'*humanitas* degli individui contro le trappole disumanizzanti dei tecnicismi e del mercato che vede la realtà in termini di profitto e di consumo (Bauman, 2000).

Nella società liquida descritta da Bauman (2000, p. 6) "l'attività dello shopping domina il cittadino globale anche "nella ricerca di nuovi e migliori ricette di vita, per affrontare ogni tipo di situazione, dal lavoro alle relazioni intime, non facciamo altro che shopping, con una lista della spesa infinita*".*

Gli individui moderni seguono solo vantaggi e interessi personali, non si riconoscono come cittadini ovvero parte di una comunità a cui sentirsi legati e per cui cercare il bene comune. La società oggi quindi deve guidare gli individui a *ripopolare l'agorà*, il luogo di incontro tra pubblico e privato del bene individuale e collettivo.

"Poiché il soggetto si forma soltanto in una situazione sociale e il realizzarsi non è un progetto privatistico, ma cooperativo e –in primis –pedagogico, un essere umano realizza il suo massimo sviluppo soltanto quando si assume delle responsabilità per il bene pubblico e per il suo

benessere personale*" (*Mariani, 2006, pp. 40-41). La cultura nel suo significato più autentico ha il compito di formare una cittadinanza attiva, critica e consapevole che si nutre del rispetto della dignità delle persone e contrasta i processi di individualizzazione.

La pedagogia gioca un ruolo importante non soltanto nello smantellare e nel prevenire stereotipi e pregiudizi di genere nei contesti educativi ma anche nel valorizzare la differenza di genere come risorsa nelle organizzazioni a partire dalla formazione. L' educazione al genere a scuola parte dalla proposta di una pluralità di modelli di maschilità e femminilità finalizzati ad educare le nuove generazioni alla realizzazione dei propri progetti di vita e a non rimanere ingabbiati in rigidi ruoli di genere. Favorire l' empowerment significa dunque riconoscere le differenze individuali condizione fondamentale per garantire l'uguaglianza di opportunità (Biemmi-Lionelli, 2016) a tutte e tutti.

L'abitudine al pensiero critico, la creazione di spazi di libero ascolto, riflessione, condivisione e confronto con l'altro unitamente all'adozione di metodologie partecipative quali brainstorming, role play e analisi di caso, sono valide modalità di intervento (Dello Preite, 2019). I curricoli scolastici devono valorizzare i contributi delle donne al progresso dell'umanità sia in ambito scientifico che storico letterario mediante riferimenti e letture di opere di autrici straniere e autoctone.

Gli investimenti sull'educazione di genere e la formazione in servizio per educatori e insegnanti mediante la destinazione di fondi e disposizioni legislative a favore delle politiche sociali e familiari per la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, favoriscono inoltre il cambiamento di mentalità. La pedagogia deve creare una relazionalità improntata al benessere all'interno delle organizzazioni attraverso la promozione di competenze emotive e relazionali che vedono la valorizzazione delle persone e la trasformazione delle potenzialità in *risorse umane e capitale relazionale* (Buccioni-Cheli, 2006).

Il benessere organizzativo va inteso non solo come assenza di mobbing, stress, burn out e altri sintomi di malessere, ma come uno stato di armonia che si costruisce attraverso la qualità delle relazioni e che le relazioni più importanti, anche in una organizzazione, sono quelle interpersonali (Rossi, 2011).

2. LEADERSHIP AL FEMMINILE E BENESSERE ORGANIZZATIVO

Può il femminile attraverso il suo talento, emotività ed eticità creare un nuovo stile di leadership non omologante, rispettoso delle persone e allo stesso tempo orientato agli obiettivi e al profitto?
Prima di rispondere alla domanda è indispensabile considerare alcuni aspetti come l'iter che le donne hanno dovuto seguire per arrivare al successo, l'influenza della cultura del paese in cui si vive, dell'organizzazione in cui si lavora e del ruolo occupato. Si tratta di variabili che sicuramente influenzano lo stile di leadership adottato.

Uno degli approcci utilizzati in letteratura per studiare gli stili di leadership è il femminismo culturale (Spence e Buckner, 2000). Questo tipo di prospettiva focalizzata sulle differenze tra leader donne e leader uomini, riconduce gli approcci alla gestione del potere, all'appartenenza di genere. Le donne risultano leader emotive, disponibili all'aiuto e all'ascolto, gli uomini indipendenti, competitivi, determinati, aggressivi.

Le donne si collocano nella sfera del *trasformazionale*, gli uomini del *trasformativo*. Lo stile *trasformazionale* delle donne trae le sue origini dalla cultura e dall'educazione che le rende inclini a mettersi in discussione, ad essere empatiche, flessibili e orientate all'inclusione e alla cura.

L'educazione e le esperienze di socializzazione delle donne le predisporrebbe infatti maggiormente rispetto agli uomini ad uno stile *di leadership* basato sul teamwork e sulle relazioni[1] e caratterizzato da flessibilità ed empatia.

Innumerevoli studi sulla leadership (Bass, Avolio e Atwater, 1996; Alimo-Metcalfe, 1998; Eagly, Johannesen-Schmidt e Van Egen, 2003) confermano la presenza ricorrente fra le donne degli aspetti fondamentali della leadership trasformazionale. Lo stile trasformativo, riconducibile invece ad uno stile di leadership maschile è centrato sul compito e sull'efficienza. Ai due stili di leadership potrebbe aggiungersene un terzo "autoritario", si riferisce ad un leader che utilizza in modo inefficace il potere, centrato sui propri successi personali e non valorizza i suoi collaboratori.

Lo stile di leadership adottato è correlato ad età e sesso degli individui, lo conferma una ricerca condotta in Italia: (Rebora, Minelli e Turri, 2003) i capi d'azienda più anziani tendono ad un maggiore accentramento del potere. Le donne e i più giovani sono più vicini ad adottare modelli di leadership condivisa, a puntare sulle relazioni. Questa propensione è riconducibile a due ordini di motivazioni. Il primo riguarda la socializzazione al ruolo femminile che induce le donne a prendersi cura degli altri e a mostrarsi emotive e dipendenti (Rosener, 1995; Piccone Stella e Saraceno, 1996) il secondo accomuna le donne ai giovani in quanto entrambe le categorie di leader sono nuovi arrivati nel mondo della leadership e pertanto più portati ad aderire ai nuovi trend del management.

Il rischio di accogliere tout court questa prospettiva è quello di creare ulteriori stereotipi, cristallizzando una realtà che invece risulta estremamente complessa e pluridimensionale (Blackmore, 1989). L'approccio post strutturalista (Court, 2005), superando la contrapposizione maschile-femminile prende in esame un'idea multidimensionale e altamente complessa della leadership centrata sul contesto in cui si realizza.

L'obiettivo principale della leadership è mettere gli individui nelle condizioni di accrescere l' empowerement in un'ottica egualitaria. L'empowering leadership (Piccardo e Quaglino 2006, Serge,1990; Quinn,1990) vede nel leader colui che favorisce la crescita professionale dei suoi collaboratori attraverso un'organizzazione che apprende e subisce un'evoluzione.

In realtà un'idea di leadership convincente dovrebbe essere giocata sull'integrazione dei due aspetti *trasformazionale* e *trasformativo*. Le differenze di genere devono rappresentare una risorsa delle organizzazioni. Un dialogo paritetico fra uomini e donne non può che concorrere al benessere e alla crescita di un'organizzazione.

Un leader efficace associa ad adeguate competenze professionali, spiccate doti comunicative, in particolare l' intelligenza emotiva (Palmer, Walls, Burgess e Stough, 2001).

"L'intelligenza emotiva consente di governare le emozioni e guidarle nelle direzioni più vantaggiose; è la capacità di capire sentimenti degli altri al di là delle parole; spinge alla ricerca di benefici duraturi piuttosto che al soddisfacimento degli appetiti più immediati"[2] (Goleman,1997).

[1] Lo studio condotto da Caliper Corporation sullo stile manageriale di 59 donne leader vede le donne più persuasive, pragmatiche, empatiche, flessibili e inclusive rispetto agli uomini.
[2] Nota di copertina edizione 1997.

Aumentare la solidarietà del gruppo, favorendo una visione aziendale condivisa e l'acquisizione di quel senso di appartenenza e identificazione che incide notevolmente sull' efficienza delle organizzazioni (Humphrey, 2002; Pirola-Merlo et al., 2002), equivale a saper riconoscere e gestire lo stato emotivo dei propri collaboratori e determina il successo dell'organizzazione aziendale.

Da un questionario somministrato ad un campione di studenti e studentesse per *misurare gli atteggiamenti verso leadership femminile e maschile in un'ottica di genere*[3] emerge come la leadership femminile sia ritenuta peggiore dalle studentesse rispetto a quella maschile. Situazione che ribadisce l'importanza di lavorare nei contesti educativi sugli stereotipi di genere per costruire modelli di ruolo equilibrati e paritetici per le nuove generazioni.

L'attuale malessere emozionale dei giovani, documentato da un elevato tasso di suicidi, aggressività dipendenze patologiche, ritiro sociale, depressione, bullismo, è ascrivibile all'analfabetismo emotivo. Occorre dunque ripartire dall'educazione puntando su programmi di alfabetizzazione emotiva per prevenire e contrastare tutte quelle forme di alienazione, devianza e disadattamento sociale che contrastano con un'idea di società coesa che promuove la crescita e la valorizzazione dell' Human Capital.

CONCLUSIONI

La decostruzione dei ruoli tradizionali di genere che vedono le donne come caregiver e l'uomo breadwinner e l'adozione di valide politiche di conciliazione non può che giovare alle organizzazioni e al benessere lavorativo di uomini e donne (Bernardi, 1999; Liefbroer e Corijn, 1999; McDonald, 2000; Tanturri e Mencarini, 2008).

È necessario quindi una maggiore conoscenza, implementazione e uso delle politiche e pratiche di conciliazione ancora scarsamente adottate (Mc Donald et al., 2005).

Il lavoro deve adattarsi alle strutture familiari, deve tener conto dell'evoluzione dei bisogni degli individui nei tempi di vita. È necessario quindi superare la visione di un modello di carriera verticale e di un leader dominante.

I nuovi tipi di economia, sharing economy, social economy e collaborative privilegiano gli scambi peer to peer e trasformano le gerarchie in reti, situazione questa che fa emergere l'esigenza di riqualificare la figura del leader che deve risultare pronta ad accogliere i diversi punti di vista e a mettere da parte il proprio io.

In uno studio del 2001 del Wellesley Center for women (Weelesley Center, 2001), il 40% delle leader intervistate parla della maternità e dei ruoli familiari in generale, come di una palestra per la leadership. Sperimentare infatti una relazione di cura e di supporto, come nel caso della maternità, offre un modello di leadership alternativo a quello maschile e aggressivo ed è accessibile anche agli uomini. Aiuta inoltre a maturare la capacità di spostare il focus dell'attenzione da una situazione all'altra valorizzando la flessibilità mentale e l'adattabilità al cambiamento, la capacità di delega e gestione del tempo, l'intelligenza emotiva e l'assunzione del rischio.

[3] Il questionario è stato somministrato nel 2010 ad un campione casuale stratificato di 1897 studenti della provincia di Rimini e Bologna frequentanti l'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado. Cfr. Misurare gli atteggiamenti verso la leadership femminile e maschile in un'ottica di genere. E. Lodini-E-Luppi, ECPS Journl- 3/2011 pp. 103-127 http://www.ledonledonline.it/ECPS-Journal/

Aumentare l'Human Capital comporta anche il ripensamento della relazione educativa. Valorizzare l'arte e le lettere educa le nuove generazioni all'autonomia di pensiero e di giudizio, al confronto con l'altro e a vincere pregiudizi e sospetti nei confronti di chi è diverso per sesso, etnia o religione.

Una pedagogia per lo sviluppo umano deve focalizzarsi sulla cultura del dialogo e della cooperazione, garanzia di un modello di istruzione-educazione realmente inclusivo. Preparare i giovani al mondo del lavoro comporta da parte delle istituzioni sociali l'attivazione e lo sviluppo non solo di competenze cognitive ma anche emotive e relazionali. Alfabetizzare emotivamente le nuove generazioni significa educarle ad essere *persone,* a comportamenti umani improntati all'autoconsapevolezza, all' autocontrollo, all' empatia, all'arte di ascoltare e di risolvere i conflitti.

Le persone devono essere collocate al primo posto e l'attuazione e la valorizzazione delle loro potenzialità e capacità di fare deve essere perseguita come obiettivo prioritario, condizione irrinunciabile di *fioritura umana* (Nussbaum, 2010).

BIBLIOGRAFÍA

Alimo-Metcalfe B. (1998). *Effective Leadership*. London: Improvement & Development Agency,

Bagues M. e Zinovyeva N. (2011). Donne che giudicano le donne. *In genere*. www.ingenere.it/articoli/donne-che-giudicano-le-donne-cattedra.

Bass, B. M., Avolio, B. J. e Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology: An International Review*, 45, 5-34.

Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari Roma: Laterza.

Bernardi, F. (1999). *Donne fra famiglia e carriera. Strategie di coppia e vincoli sociali*. Milano: Franco Angeli.

Bertolini, S. (2010). *Genere e precarietà tra lavoro e famiglia: percezioni, aspettative e strategie delle giovani donne*. Rivista delle Autonomie Locali e delle Politiche Sociali, 1. Bologna: il Mulino, pp. 72-92.

Biemmi, I. e Leonelli, S. (2016). *Gabbie di genere.* Torino: Rosemberg & Sellier.

Billari, F. C., Liefbroer, A. C. e Philipov, D. (2006), *The Postponement of Childbearing in Europe: Driving Forces and Implications*, Vienna Yearbook of Population Research, pp. 1-17.

Blackmore, J. (1989). Educational leadership, a feminist critique and reconstruction. In J. Smith (Ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93-130) London: The Falmer Press.

Blossfeld, H. P. e Huinink, J. (1991). Human Capital Investments or Norms of Role Transition? How Women's Schooling and Career Affect the Process of Family Formation, *American Journal of Sociology*, 97(1), 143-168.

Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Court, M. (2005). Negotiating and reconstructing gender leadership discourses. In J. Collard e C. Reinolds (Eds.), *Leadership, gender, culture, and education* (pp. 3-17). New York: Open University Press.

Dello Preite, F. (2019). *Femminicidio, violenza di genere e femminilizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Eagly, A., Johannesen-Schmidt, M. C. e Van Engen, M. (2003). Transformational, transactional and laissez faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and man. *Psychological Bulletin, 129*(4), 569-591.

Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva che cos'è perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.

Hobson, B. (Ed.) (2013). *Worklife Balance: The Agency and Capabilities Gap*. Oxford: Oxford University Press.
Humphrey, R. (2002). The many faces of emotional leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 493-504.
Kravdal, O. (1994). The Importance of Economic Activity, Economic Potential and Economic Resources for the Timing of First Births in Norway. *Population Studies*, *48*(2), 249-267.
Liefbroer, A. C. e Corijn, M. (1999). Who, What, Where, and When? Specifying the Impact of Educational Attainment and Labour Force Participation on Family Formation. *European Journal of Population*, 15, 45-75.
Lucchini M., Saraceno C. e Schizzerotto A. (2007). Dual-Earner and Dual-Career Couples in Contemporary Italy. *Zeitschrift für Familienforschung*, 19, 290-310.
Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
Marini, M. M. (1984). Women's Educational Attainment and the Timing of Entry into Parenthood. *American Sociological Review*, *49*(4), 491-511.
McDonald, P. (2000). Gender Equity, Social Institutions and the Future of Fertility. *Journal of Population Research*, *17*(1), 1-16.
Mc Donald P., Brown, K. e Bradley, L. (2005). Explanations for the Provision-Utilisation Gap in Work-Life-Policy. *Women in Management Review*, *20*(1), 37-55.
Musi, E. (2019). *Le forme della discriminazione nei luoghi di lavoro* sta in F. Dello Preie, Femminicidio violenza di genere e globalizzazione, Pensa Multimedia, Lecce.
Nussbaum, M. C. (2001). *Diventare persone*. *Donne e universalità dei diritti*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi della dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
Nutt, R. L. e Brooks, G. R. (2008). Psychology of gender. In S. D. Brown e R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 176-193). Hoboken: John Wiley & Sons.
OECD (2017). *The pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*.
OECD (2017). *Education at a Glance*.
Palmer, B. e Stough, C. (2001). *Workplace SUEIT*: Swinburne University Emotional Intelligence.
Test-Descriptive Report, Organisational Psychology Research Unit: Swinburne University, Hawthorn.
Piccardo, C. e Quaglino, G. P (2006). *Scene di leadership*. Milano: Cortina.
Piccone Stella, S. e Saraceno, C. (1996). *Genere: la costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: Il Mulino.
Pirola-Merlo, A., Hartel, C., Mann, L. e Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R&D teams. *The Leadership Quarterly*, 13, 561-581.
Powell, G. N., Butterfield, D. e Parent, J. D. (2002). Gender and Managerial Stereotypes: Have the Times Changed*? Journal of Management, 28*(2), 177-193.
Quinn, R. E. (1990). *Beyond rational management: Mattering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco: Jossey Bass.
Rebora, G., Minelli, E. e Turri, M. (2003). Profili di management e leadership nelle aziende italiane. *Liuc Papers, Serie Economia aziendale*, 14, 124.
Rosener, J. B. (1995). *America's Competitive Secret: utilizing women as a management strategy*. New York: Oxford University Press.
Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
Sen, A. (1992). Inequality Re-examined. Oxford: Oxford University Press.
Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. London: Century Business.
Spence, J. T. e Buckner, C. (2000). Instrumental and expressive traits, trait stereotypes and sexist attitudes: what do they signify? *Psychology of women Quarterly*, 24, 44-63.
Tanturri, M. L. e Mencarini, L. (2008). Childless or Childfree? Paths to Voluntary Childlessness in Italy. *Population and Development Review*, *34*(1), 51-77.
University Report (2018). *Osservatorio Job Pricing*.
Venturi, I. (2006). Benessere per ben lavorare: applicazioni innovative della "Vision 2000" per Amministrazioni pubbliche. In I. Buccioni e E. Cheli (Ed.), *Benessere nelle organizzazioni. Valorizzare il capitale relazionale come sostegno alla qualità della vita professionale*. Roma: Global Media System.
White, M., McGovern, P., Mills, C. e Smeaton, D. (2003). High Performance Management Practices, Working Hours and Work Life Balance. *British Journal of Industrial Relations*, *41*(2), 175-195.
Zanfrini, L. e Riva, E. (2010). *Non è un problema delle donne. La conciliazione lavorativa come chiave di volta della qualità sociale*. Milano: Franco Angeli.

Sitografia

Caliper Corporation https://www.caliper.com
Centri Wellesley per donne: https://www.wcwonline.org
Lodini E. e Luppi E. ECPS Journal- 3/2011 pp. 103-127 http://www.ledonledonline.it/ECPS-Journal/

EL MÉTODO MAYÉUTICO: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA MOTIVAR LA REFLEXIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

de las Heras Monastero, Bárbara
Universidad de Jaén, Jaén, España
barbaraheras@us.es

Resumen
En las últimas décadas, el alumnado universitario es cada vez más reacio al estudio mediante el razonamiento de conceptos. A esto se añade el desarrollo de las TIC junto al cambio de paradigma tecnológico producido desde el Plan Bolonia en 2010 en el ámbito universitario, que no favorece la aplicación de enfoques más humanistas y subjetivos. De esta manera, en este trabajo se pretende reflexionar sobre el método mayéutico como técnica humanizadora del conocimiento en el alumnado universitario. Para ello, se expone un modelo de intervención basado en dicho método a través de un relato en primera persona donde se detalla las fases y competencias desarrolladas por los estudiantes gracias a este. Concluimos que el método mayéutico constituye un modelo de intervención educativa beneficioso para los estudiantes universitarios pues favorece metodologías didácticas como la reflexiva, interactiva, participativa y colaborativa.

Abstract
In recent decades, university students are increasingly reluctant to study through the reasoning of concepts. To this is added the development of ICTs together with the change in the technological paradigm produced since the Bologna Plan in 2010 at the university level, which does not favor the application of more humanistic and subjective approaches. In this way, in this work we intend to reflect on the maieutic method as a humanizing technique of knowledge in university students. For this, an intervention model based on this method is exposed through a first-person account detailing the phases and skills developed by the students thanks to it. We conclude that the maieutic method constitutes a model of educational intervention beneficial for university students because it favors teaching methodologies such as reflective, interactive, participatory and collaborative.

Palabras clave: método de enseñanza; mayéutica; dialéctica; estudiante universitario; educación de la expresión oral.

Keywords: teaching method; maieutics; dialectic; university student; education of oral expression.

INTRODUCCIÓN
Vivimos en una sociedad donde cada vez más se devalúa la adquisición del conocimiento histórico y filosófico desde metodologías de enseñanza que fomenten la reflexión y el pensamiento complejo (Morin, 2009).

En el caso de la universidad, desde el Plan Bolonia se instala un nuevo sistema educativo denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) –en España a partir de 2010– que buscaba la unificación de criterios educativos en todos los centros europeos (grado, máster y doctorado). Para Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez (2010), este cambio de rumbo ha dado lugar a un nuevo paradigma basado en la formación por competencias con el fin de formar ciudadanos cada vez más autónomos para el aprendizaje permanente en colaboración. Conceptos como la calidad educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), el fomento de la cultura emprendedora (Martínez y Amador, 2010) o la eficiencia de los sistemas educativos (de Jorge y Santín, 2010) emergen con más fuerza que nunca.

Así, desde el sistema educativo se otorga una mayor prioridad a la educación academicista y racional propias de un pensamiento lógico y deductivo, en detrimento de aquellas que tienen más que ver con una educación integral, vivencial, creativa y emocional relacionadas con un pensamiento complejo e inductivo. Consecuentemente, desde el punto de vista didáctico, se favorecen metodologías de tipo colaborativa y cooperativa, pero, sin embargo, no se trabajan lo suficiente la reflexiva.

Por todo ello, con este capítulo se propone un ensayo en primera persona donde se relata una modalidad de intervención educativa en el ámbito universitario a través del método mayéutico con una metodología reflexiva, participativa, colaborativa y lúdica. Este trabajo nace de la inquietud adquirida por la experiencia docente durante seis años por que los estudiantes universitarios sean capaces de aprender los conceptos a partir de un proceso reflexivo y no sólo memorístico.

Para ello, hemos dividido el trabajo en dos partes: una teórica que engloba los apartados 1 y 2, donde se explica en qué consiste el método mayéutico y los enfoques de los que se compone dicho método, como son, la dialéctica y el constructivismo; y una parte práctica donde se narra a modo de ensayo el modelo de intervención educativa desarrollado en estudiantes universitarios y se explican las competencias trabajadas.

1. EL MÉTODO MAYÉUTICO

La palabra mayéutica viene del griego *μαιευτικός*, *maieutikós*, “perito en partos”; y μαιευτικη´, maieutiké, “técnica de asistir en los partos”. Tenemos constancia de ella gracias al testimonio de la figura de Platón en el siglo IV a. C. que narra en su obra *Teeteto* la forma de enseñanza de su maestro, el afamado filósofo Sócrates. Se basaba en un método inductivo donde el maestro realizaba preguntas a sus estudiantes para que descubrieran determinados conocimientos.

Uno de los supuestos de este método que lo hacen realmente práctico en las aulas universitarias, consiste en la idea de que la verdad se encuentra en el interior de las personas, es decir, que el conocimiento que posee cada individuo es válido desde su propia experiencia personal académica, cultural y social, siendo apto para la construcción del mismo, de manera que es necesario descubrirlo. A este proceso de descubrimiento se conoce como *dialéctica*.

Rigo (2011) distingue tres momentos fundamentales en el proceso mayéutico que Platón recrea en el Diálogo Menón:

> el de la Construcción, en el que el tutor plantea un problema y el oyente sugiere una conjetura errónea; el Momento de Deconstrucción, en el que el tutor refuta la conjetura y

> confronta a su discípulo con su error, y el de la Re-construcción, en el que el alumno elabora la solución correcta, con la ayuda del maestro, y toma conciencia de lo que ignora (p. 524).

Para Madoz, González, Saadi y Hughes (2010), el método mayéutico comienza con la realización de una pregunta al interlocutor, posteriormente, se rebate la respuesta dada por medio de conceptos generales, cuestionando si hubo o no algún error en el proceso de razonamiento establecido y, finalmente, este proceso interactivo producirá la elaboración de un concepto nuevo, diferente al anterior, ayudando a revisar el razonamiento efectuado.

Buchetti (2008) destaca las ventajas didácticas del método mayéutico para la enseñanza, pero requiere de un buen interlocutor que tenga la habilidad para formular preguntas correlacionadas, siguiendo un hilo conductor, que le permita extraer de la mente del individuo en cuestión, la reflexión deseada.

En la actualidad, el método mayéutico es usado como parte de una metodología colaborativa, participativa e interactiva entre los estudiantes desde diversos ámbitos. Es usado para la resolución de problemas basado en un método de conjeturas y refutaciones. En el ámbito de la enseñanza de las matemáticas, Monje, Pérez-Tyteca y Gómez (2012) demuestran la potencialidad de la mayéutica para la transferencia del conocimiento matemático por parte de alumnado universitario. O, por ejemplo, Rigo (2011), después de pasar un cuestionario a 40 profesores de secundaria destaca la pertinencia de adoptar el proceso mayéutico y filosófico como principios orientadores del desarrollo profesional de docentes de matemáticas.

Por otro lado, en el ámbito de las TIC, también existen estudios que demuestran resultados positivos donde se utiliza dicho método. En el estudio de Madoz, González, Saadi y Hughes (2010), utilizan la técnica Metaplan con la ayuda del método mayéutico que permite un tipo de aprendizaje interactivo entre los estudiantes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje para el análisis de problemas en forma colaborativa, dentro de equipos de trabajo (comisiones).

2. ENFOQUES DEL MÉTODO MAYÉUTICO

2.1. La dialéctica

La dialéctica surge de la filosofía ya que el proceso de reflexión subjetivo es inherente a ella. El método dialéctico es usado en todas las ramas del saber y, en este sentido, Corona, Fonseca, Figueiras y Hernández (2002) entienden que el método dialéctico, a diferencia de los métodos particulares propios de las ciencias lógicas y naturales, posee una característica de universalidad y validez que le permite ser aplicado a cualquier campo de conocimiento.

También Edgar Morin (2009) con su teoría del pensamiento complejo, cuestionaba la reducción y separación de los saberes científicos planteado por la ciencia moderna, abogando por una resignificación dialéctica y creativa que provocara un replanteamiento de los fundamentos mismos de la racionalidad occidental (Barberousse, 2008).

En el campo de la educación, ya desde la década de los ochenta Shor y Freire (1987) señalaban el diálogo como estrategia didáctica significativa como parte del proceso de aprendizaje, donde el docente puede plantear cuestiones críticas: “Dialogue is a way to recreate knowledge as well as the way we learn. It is a mutual learning process where the teacher poses critical problems for inquiry” (Shor y Freire, 1987, p. 11).

Asimismo, para Meza (2003) la concepción dialéctica del conocimiento propone que el sujeto construye el objeto de conocimiento, y que esta construcción está mediada por las experiencias previas del sujeto, sus creencias, valores, temores, preferencias, intereses, etc. Así, el método dialéctico asume que el conocimiento es continuo y progresivo, inacabado y en constante evolución. De esta manera, el docente plantea un discurso al grupo de clase en el que se contrapone una determinada concepción o tradición (tesis), y muestra una serie de problemas y contradicciones (antítesis). Finalmente, de esta confrontación surge una resolución o una nueva comprensión del problema (síntesis).

2.2. El constructivismo

El constructivismo forma parte de las teorías de enseñanza cognitivista. Esta teoría se basa en una visión de la actividad humana donde cada persona pone en acción sus capacidades, sentimientos y modos de entender la realidad reelaborándola con un esfuerzo activo, en el que lo esencial es la potencialidad cognitiva de las personas. Autores como Ausubel o Bruner han contribuido a este planteamiento donde se pone el foco en la personalidad pensante e interviniente del docente como un ser adaptativo y flexible en la toma de decisiones del aula, entendiendo el contexto como un entorno en constante transformación (Martínez Valcárcel, Martínez Molina y Zamora, 2003).

En concreto, el modelo de enseñanza cognitivo-constructivista aplica una visión crítica de la actividad educativa. Es importante la adquisición del *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993) que consiste en ayudar a comprender al alumnado el significado de la información presentada de forma tal que puedan combinar el nuevo material con el que ya conocen; así como se concibe el *error* como parte del proceso creativo para poder adquirir los conocimientos y habilidades dancísticas y musicales. En este sentido, el docente se convierte en un sujeto comprensivo y empático del grado de aprendizaje de sus estudiantes.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

3.1. Problema y necesidades observadas

Como profesora de universidad durante cinco años, he podido comprobar la falta de interés y la apatía del alumnado universitario en relación a la reflexión conceptual de las explicaciones de un temario. Observando que normalmente éstos aprenden sin cuestionarse el sentido o significado de los contenidos, sino que los memorizan sin más, lo que deriva en una falta de capacidad de comprensión y empatía hacia los fenómenos educativos.

Asimismo, en los tres primeros años de práctica docente me centraba en dar explicaciones sin pararme a comprobar si los estudiantes realmente interpretaban lo que yo les explicaba. Es decir, no realizaba una evaluación continua de su proceso de aprendizaje durante la misma clase, lo que me llevaba a algunas decepciones en los exámenes, por lo que deduje que no disponía de la suficiente información de su resultado de aprendizaje a diario.

3.2. Solución al problema

De manera inconsciente comencé a probar diferentes estrategias de enseñanza para captar su atención como la realización de preguntas sobre el tema, el planteamiento de supuestos teóricos absurdos o contradictorios y, sobre todo, darles tiempo para poder pensar y razonar antes de resolver el enigma de la pregunta. Todo ello, me permitía conectar con la motivación del grupo de clase y, en consecuencia, garantizarme el avance del proceso de aprendizaje a partir de la comprensión de los conceptos.

Finalmente, descubrí que aplicaba, sin ser consciente de ello, el método mayéutico. Pues después de un tiempo adecuado para introducir o ahondar en una explicación teórica, pasaba a hacer preguntas a los estudiantes para asegurarme de si eran capaces de interpretar "exactamente" aquello que se estaba explicando, y para mi decepción, casi nunca coincidía.

3.3. Objetivos y metodología

Entre los objetivos que me proponía para conseguir que el alumnado razonara los conceptos eran:

- Trabajar la motivación intrínseca.
- Estimular la elaboración de conceptos de forma individual y colectiva.
- Mantener la atención permanente.
- Despertar la curiosidad.
- Desarrollar y mejorar la comunicación verbal y no verbal.
- Ser consciente de la presencialidad corporal.
- Mejorar el hablar en público.
- Tomar conciencia de la problemática educativa en el ámbito escolar y socioeducativo.
- Estimular la reflexión de los conceptos de los términos.
- Reforzar el aprendizaje significativo.

Para poder conseguir dichos objetivos, se aplica una metodología fundamentalmente interactiva, donde el alumnado participa en la elaboración de conceptos favoreciéndose la comunicación y confianza entre la docente y los estudiantes; colaborativa, porque es un trabajo grupal donde la aportación individual beneficia al conjunto; reflexiva, donde el alumnado se siente potencialmente cualificado para llegar a conclusiones complejas lo que aumenta su autoestima; y lúdica, para que el proceso de razonamiento se lleve de manera amena y divertida.

Paralelamente, se aplican varias estrategias que se hacen fundamentales para que esta técnica tenga éxito: el sentido del humor, la empatía hacia el alumnado independientemente de si las respuestas o conjeturas son correctas o no y el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal. Así como, se trabaja un enfoque basado en la educación de valores, de las emociones y la creatividad cognitiva.

3.4. Planteamiento y fases

Para implantar el método mayéutico me ayudo también de la dialéctica y del enfoque constructivista. La primera propicia la motivación, la atención, el interés, la participación de los estudiantes, la interacción entre el grupo de clase-docente, el desarrollo de la expresión verbal y no verbal, el aumento de la capacidad reflexiva y comunicativa; y el segundo facilita el aprendizaje significativo partiendo de preguntas previas adaptándolas posteriormente al nuevo contenido mostrado.
El modelo de intervención que aquí se presenta se podría fijar en tres fases principales, las cuales se han sintetizado para ayudar a una mayor comprensión (véase Tabla 1).

- *Primera fase de cuestionamiento*. Al inicio de un tema, subtema o término nuevo mostrado, pregunto a los estudiantes si conocen las palabras clave del tema que se va a explicar para conocer aquellos conceptos previos que presentan, siendo el nivel formativo generalmente muy variado. Se les aconseja que hagan una búsqueda de la DRAE, el Diccionario de la Real Academia Española, bien en internet o bien descargándose la aplicación en el móvil. De la lectura de la definición y de las

explicaciones ofrecidas en clase, los propios discentes reelaboran una definición que anotan en sus apuntes (parte desarrollada con más detalle en el siguiente apartado).

- *Segunda fase explicativa*. Después de tantear y comprobar el nivel formativo de los conceptos que los discentes conocen en mayor o menor medida, se pasa a la explicación teórica de las temáticas o de algunos términos en concreto. En este caso no me excedo más de 10-20 minutos porque he comprobado que comienzan a aburrirse o distraerse. Las explicaciones se acompañan de presentaciones, ejemplos o experiencias, haciendo uso también de las nuevas tecnologías (power point, internet, vídeos, etc.)
- *Tercera fase de confusión*. Una vez evaluada inicialmente el nivel formativo de los términos del tema y finalizada una parte de la exposición, con idea de garantizar un aprendizaje significativo, se plantea alguna cuestión compleja sobre una situación problematizada, se plantean situaciones o ideas absurdas, contradictorias, en definitiva, diferentes a las explicadas, o bien, se pregunta si alguna persona ha tenido alguna experiencia relacionada con el tema o conoce algún caso concreto. De esta manera, el grupo de clase va descubriendo y construyendo de forma participativa, colaborativa y reflexiva las posibilidades conceptuales que ofrece un término o tema.
- *Cuarta fase de resolución y reconstrucción del conocimiento*. Finalmente, como docente me encargo de desvelar la respuesta correcta con su correspondiente argumento razonado, del cual, generalmente, los estudiantes toman nota de ello. Su reacción generalmente es de alivio y relajación al conocer la verdad. También se observa una actitud de autorrealización y satisfacción del resultado obtenido.

Tabla 1. Fases del modelo de intervención

PRIMERA FASE DE CUESTIONAMIENTO	Preguntas pertinentes sobre el tema o términos relacionados con él	-Conocer el nivel formativo sobre el tema -Reforzar las definiciones	-¿Sabéis lo que significa "x"? -¿Qué conocemos sobre…?
SEGUNDA FASE EXPLICATIVA	Explicación de unos 10-20 minutos sobre el tema	Exponer los contenidos del tema	Información de los datos para el estudio del tema
TERCERA FASE DE CONFUSIÓN	Cuestionamientos complejos sobre una situación problematizada	-Desarrollar un pensamiento complejo -Fomentar la capacidad reflexiva	-¿Podemos decir entonces que "x" engloba a "y"? -¿Qué harían en un caso similar?
CUARTA FASE DE RECONTRUCCIÓN	Respuesta correcta o aclaración de la situación	Reforzar la seguridad en el conocimiento construido	-Pues bien, la solución a todo esto sería…

Fuente: Elaboración propia.

4. COMPETENCIAS TRABAJADAS POR EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

De la aplicación de nuestra propuesta didáctica, se ha observado que los estudiantes desarrollan determinadas competencias que les capacita para su trayectoria formativa y laboral en un futuro.

4.1. Motivación

He observado que las preguntas pertinentes sobre el tema o los cuestionamientos complejos sobre una situación problemática, o bien, se les pregunta por la experiencia propia de experiencia similares a las planteadas en clase y relacionado con el tema tratado en clase hace trabajar la motivación intrínseca, ya que, además de hablar de un autor o autora que plantea un

concepto concreto, el grupo de clase termina de perfilar y mejorar dicha definición gracias a su propia experiencia personal en el ámbito académico (conocimientos aprendidos en su trayectoria universitaria), educativo (conocimientos aprendidos en su trayectoria escolar) y social (conocimientos aprendidos desde su experiencia vivencial).

4.2. Creatividad conceptual

Se trata de conseguir que los discentes elaboren por sí mismos, ya sea de forma individual o grupal, las definiciones de los términos dados en clase. Esto es, estimular la creatividad conceptual a partir de las explicaciones iniciales de la profesora realizadas desde una metodología expositiva. En primer lugar, se presenta el contenido del tema a través de presentaciones de *power point* insistiendo en los aspectos más importantes; en segundo lugar, se añaden las explicaciones pertinentes a través de ejemplos, experiencias o estudios sobre el tema y; en tercer lugar, se propone al grupo preguntas o planteamientos que ayudan a la reflexión.

Conviene destacar que a los estudiantes, durante el desarrollo de las explicaciones se les pregunta por la definición de determinados términos donde la docente sospecha que pueden no saberlo. Generalmente se confirma dicho presentimiento, por lo que se les solicita desde las primeras clases del cuatrimestre que se instalen en el móvil la aplicación de la DRAE (el Diccionario de la Real Academia Española) o sencillamente busquen en la web de la institución el significado del término. Se pide a algún voluntario/a que lo lea a toda la clase y, a partir de ahí, se construye entre todos/as una definición descriptiva y razonada del mismo usando las explicaciones de clase, del diccionario, e incluso, se incorpora algún razonamiento o experiencia comentada por alguien.

Entre los síntomas observados desde la experiencia diaria es básicamente el sentimiento de utilidad que experimentan, pues comprueban que partiendo de su nivel, han sido capaces de mejorar el contenido dado en clase. Y para la docente es realmente gratificante observar esa reacción.

4.3. Atención y curiosidad

Conseguir que los discentes permanezcan atentos durante toda la clase no es fácil, por lo que no siempre se consigue. La permanencia de la atención es de las estrategias de enseñanza más complicadas, así me sirvo del lenguaje no verbal para poder conseguirlo a través de la elaboración de preguntas acompañadas de la mirada a los estudiantes de forma individual, el caminar por la clase, colocarme en el lado contrario al que habla un discente para que el resto de la clase escuche atentamente o cambiar la tonalidad de la voz en función de lo que estoy hablando, entre otras.

Para despertar la curiosidad he observado que se consigue fundamentalmente a través de las preguntas o cuestiones planteadas, de manera que ellos indagan sobre ello. La pregunta como tal se convierte en la herramienta más recurrente.

4.4. Desarrollo de las competencias lingüísticas

Al tratar un método dialéctico, los estudiantes desarrollan y mejoran tanto la comunicación verbal como la no verbal. Como docente aprovecho para trabajar la expresión oral a través de la corrección gramatical y sintáctica durante su discurso, la eliminación de coletillas como: “en plan” sustituidas por “como, por ejemplo”; “eso” por “el término trabajado en clase”, etc.

En cuanto a la comunicación no verbal, también se les conciencia de la presencialidad corporal y de la utilización de ademanes formales durante el discurso.

4.5. Conciencia de la problemática educativa

Al plantearles preguntas incómodas, contradictorias o aparentemente lógicas, pero que realmente no lo son, el grupo llega a tomar conciencia de la problemática educativa en el ámbito escolar y socioeducativo. Pues, como profesora de universidad, me produce una profunda responsabilidad el hecho de que los estudiantes se conviertan en grandes profesionales, que se tomen en serio su práctica docente que desarrollarán en un futuro, planteamiento que no siempre se aprecia.

4.6. Reflexividad

La metodología propuesta permite que los discentes estimulen la reflexión del concepto del término. Siempre intento que reflexionen sobre el concepto y que ellos mismos sean capaces a continuación de formular una definición paralela a la planteada por el autor o autora.

Entre los síntomas que en alguna ocasión he observado y me han comentado los propios estudiantes es el dolor de cabeza y la necesidad de comer. Esto lo relaciono con la falta de costumbre del trabajo cognitivo y reflexivo, ya que se trata de elaborar un pensamiento de tipo complejo. Como profesora, lo valoro de forma positiva porque, teniendo en cuenta que no ocurre en todas las clases, lo cual sí sería preocupante o denotaría una mala praxis didáctica por mi parte, entiendo que la mente ejercita aspectos antes no indagados, lo que les prepara mejor para el proceso reflexivo.

4.7. Trabajo en equipo

Se observa cómo los estudiantes van desarrollando a lo largo de las semanas un sentimiento de pertenencia de grupo con respecto a toda la clase, ya que incido sobre todo en la participación de todos los miembros de la clase, respetando a aquellos estudiantes que poseen un carácter tímido y les cuesta expresar sus propias opiniones. Es decir, el conocimiento es creado entre toda la clase llegando a las respuestas y a las conclusiones por sí mismos, y por supuesto, guiados por la docente.

Así se trabaja la autoestima, el autoconcepto, la empatía, el respeto de participación por turnos (al principio les cuesta hasta que comprueban que necesitan escucharse para poder contrastar sus opiniones con la de los demás). Los síntomas que se derivan de esta estrategia es la diversión, la actitud activa y participativa, así como la sensación del trabajo ameno.

CONCLUSIONES

Se observa que existe un rechazo significativo entre los estudiantes universitarios a la hora de estudiar a través de la reflexión de conceptos rehusando de la profundización del conocimiento. Por tanto, el método mayéutico constituye un modelo de intervención educativa beneficioso para los estudiantes universitarios pues favorece metodologías didácticas como la reflexiva, interactiva, participativa y colaborativa.

Las preguntas o cuestionamientos propuestos en una de las fases permite que los estudiantes relacionen el tema tratado en clase con su conocimiento personal, lo que les lleva a aumentar su motivación intrínseca, su atención y curiosidad sobre el tema. Asimismo es importante dar tiempo al alumnado para pensar y razonar para poder garantizar el avance del proceso de

aprendizaje a partir de la comprensión de los conceptos. Además, es favorable acompañarlo con estrategias didácticas como el sentido del humor o la comunicación verbal.

El proceso dialéctico favorece que el grupo de clase reconstruya nuevos conceptos lo que les lleva a desarrollar la creatividad conceptual y la pertenencia al grupo. Asimismo se favorece la autoestima y la realización personal.

Los estudiantes trabajan competencias que tienen que ver con el hablar en público, saber estar, respetar el turno de palabra, ser creativo y paciente, concentrarse de manera divertida y saber trabajar en grupo. En definitiva, este método permite trabajar competencias lingüísticas, interpersonales, emprendedoras y creativas, favoreciendo un enfoque más humano, cualitativo, emocional y personal; no siempre fomentado lo suficiente en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1993). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo.* México: Trillas.

Barberousse Alfonso, P. (2008). Fundamentos teóricos del Pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, *12*(2), 95-113.

Buchetti, A. L. (2008). La mayéutica y su aplicación como técnica de aprendizaje. En O. Echevarría y D. Divasto (Coords.), *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* (año IX, Vol. 9, pp. 82-83). Buenos Aires.

Corona Martínez, L. A., Fonseca Hernández, M., Figueiras Ramos, B. y Hernández Rodríguez, Y. (2002). Vinculación de los fundamentos filosóficos del método de simulación con la modelación como método científico general de investigación. *Educación Médica Superior*, *16*(3), 204-310.

de Jorge Moreno, J. y Santín González, D. (2010). Determinantes de la eficiencia educativa en la Unión Europea. *Hacienda pública española*, 193, 131-155.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf

Madoz, M. C., González, A. H., Saadi, M. F. y Hughes, D. (2010). Virtualización sobre un entorno de Enseñanza y Aprendizaje de métodos de trabajo colaborativo. *V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI).* Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18425

Martínez Rodríguez, F. M. y Amador Muñoz, L. V. (2010). Educación y desarrollo socio-económico. *Contextos educativos: Revista de educación*, 13, 83-98.

Martínez Valcárcel, N., Martínez Molina, E. y Zamora Giménez, B. (2003). *Didáctica General. Pedagogía*. Murcia: Diego Martín.

Meza Cascante, L. G. (2003).El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital Matemática, 4*(2), 1-5.

Monje, J., Pérez-Tyteca, P. y Gómez, B. (2012). El uso de la mayéutica en la transferencia del conocimiento matemático. El caso de una tarea de razón y proporción. En D. Arnau, J. L. Lupiáñez y A. Maz (Eds.), *Investigaciones en pensamiento numérico y algebraico e historia de la educación matemática* (pp. 23-31). Valencia: SEIEM.

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Rigo Lemini, M. (2011). La mayéutica y su aplicación a un cuestionario dirigido a docentes. En M. Marín Rodríguez, G. Fernández García, L. J. Blanco Nieto, M. M. Palarea Medina (Eds.),

Investigación en Educación Matemática XV (pp. 523-532). Ciudad Real: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.

Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, *XVII*(34), 163-171.

Shor, I. y Freire, P. (1987). What is the "Dialogical Method" of Teaching?. *Journal of Education*, *169*(3), 11-31.

HANNAH ARENDT Y EL VALOR DE LA TRADICIÓN EN LA FORMACIÓN DE UNA CIUDADANIA POLÍTICA

Díaz Hidalgo, Irvin
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México
irvindiazh@comunidad.unam.mx

Resumen
El trabajo intenta articular un pensamiento que vincula política y educación, como objeto de formación para los futuros docentes e investigadores, rescatando para ello las propuestas que hace Arendt en *The crisis in Education* (1954). Se inicia presentando las reflexiones de la pensadora alemana sobre dos conceptos fundamentales: autoridad y libertad. Posteriormente, se discuten brevemente las causas de la crisis en la educación que, en su momento, Arendt pensó para la sociedad norteamericana. A continuación, se analiza, quizás, la tesis central del texto arendtiano que postula que, a partir de la modernidad, se pierde la oportunidad de que las nuevas generaciones tengan conciencia histórica y, por ende, una comprensión que permita la "reconciliación" con lo público. El capítulo esta coconcluye que el análisis de Arendt resulta harto adecuado, porque no se busca un concepto de autoridad para el plano público o político, sino sólo para el espacio *pre*-político que constituye la escuela; el estar sujeto a la autoridad de la persona que conoce el mundo, sólo puede generar un ser que, nuevo frente al mundo, pueda cambiarlo cuando está en crisis.

Abstract
The paper attempts to articulate a thought that links politics and education, as an object of training for future teachers and researchers, rescuing the proposals made by Arendt in *The crisis in Education* (1954). It begins by presenting the German thinker's thoughts on two fundamental concepts: authority and freedom. Subsequently, the causes of the crisis in education that, at the time, Arendt thought for American society are briefly discussed. Next, it is analyzed, perhaps, the central thesis of the Arendtian text that postulates that, since modern times, the opportunity for the new generations to have historical conscience is lost and, therefore, an understanding that allows for "reconciliation" with the public. The paper concludes that Arendt's analysis is very adequate, because a concept of authority is not sought for the public or political level, but only for the pre-political space that the school constitutes; being subject to the authority of the person who knows the world can only generate a being that, new to the world, can change it when it is in crisis.

Palabras clave: Arendt; educación; tradición; autoridad; libertad; formación.

Keywords: Arendt; education; tradition; authority; freedom; formation.

INTRODUCCIÓN
Cuando se piensa en la filosofía política contemporánea, el nombre de Hannah Arendt es un referente indiscutible. *Los orígenes del totalitarismo*, *La condición humana* o *Sobre la Revolución* son textos filosóficos fundamentales, si no de la "filosofía política", sí de la "teoría política"[1], que

[1] Este término era para Arendt más adecuado que el primero, pues no se encontraba tan cargado por la tradición, entendida ésta como la supremacía de la *vita contemplativa* sobre la *vita activa*.

implican un verdadero esfuerzo por comprender, no sólo el fenómeno político más relevante del siglo XX (el "totalitarismo", para la teórica política alemana), sino, además, todo el devenir histórico político de las sociedades modernas. Constituyen, junto con otros de sus textos, una nueva ontología de lo político. Sin embargo, el tema que se pretende comentar en este texto es uno mucho más específico y se refiere a las razones que, en opinión de Arendt, han llevado a la educación a un estado de crisis (que se afirma, continua en el presente), a partir de la pérdida de la tradición y, fundamentalmente, de la autoridad que detentaba históricamente el profesor, como sujeto que conoce el mundo en la escuela.

Como bien lo menciona Bárcena (2009, p. 114) Arendt "no fue, en el sentido especializado del término, una "filósofa de la educación" (ella siempre dijo ser una "teórica política"). Sin embargo, hacia mediados de la década de los 50, en los Estados Unidos de Norteamérica, si bien parecían haber sido superados los "tiempos de oscuridad", lo cierto es que Arendt percibía un mundo en crisis y, particularmente, una crisis de la tradición. Así, en el año de 1954 Arendt escribió *The crisis in Education*. En este pequeño artículo, que llegó a recibir elogios como "el texto fundador de la filosofía de la educación de la modernidad" (véase Bárcena, 2009), la autora propone varias tesis que esbozan lo que debería ser la educación y cuáles son las razones de su actual crisis.

Es a partir de estas ideas que en este texto pretendo discutir los principales planteamientos educativos de Arendt, recuperando, como lo hizo ella, la esencia de los conceptos de "autoridad" y "libertad", para posteriormente vincular la pérdida de la tradición, con la pérdida del concepto de autoridad, y justificar en ésta la crisis que aún se vive en los modernos sistemas educativos.

No obstante, como tesis central, más que intentar recuperar un sentido práctico para la autoridad del profesor en el espacio escolar, pretendo sostener, con Arendt, que el valor de la tradición y, por ende, del concepto político de autoridad, son esenciales para la formación de una ciudadanía política, y que ello, a partir de una concepción crítica de realidad, debe ser la tarea de toda institución formativa. Para ello me valdré, además del precitado texto (*The crisis in Education*), de dos ensayos fundamentales del pensamiento arendtiano: *¿Qué es la autoridad?*, y *¿Qué es la libertad?*[2], así como de algunos apuntes de *La condición humana*.

Para presentar un contenido con cierta coherencia argumentativa, se inicia la discusión bosquejando precisamente las reflexiones de Arendt sobre "autoridad" y "libertad". Posteriormente, se discuten las que, en su momento, Arendt consideró como las causas de la crisis en la educación norteamericana: la influencia de la psicología y el pragmatismo, la perdida de autoridad del profesor ante la supuesta liberación de los "estudiantes" y, finalmente, las nuevas teorías constructivistas del aprendizaje que, en opinión de la pensadora alemana, difuminan la relevancia del esfuerzo y el trabajo en los procesos formativos.

A continuación se analiza, quizás, la tesis central del texto arendtiano que postula que, a partir de la modernidad, definida como el momento en el que se pierde el hilo de la tradición y, por ende, la posibilidad de que exista una continuidad en el tiempo (pasado y futuro), y de la pérdida del valor de la tradición (por ejemplo, en los sentidos formativos de la educación), se pierde la oportunidad de que las nuevas generaciones tengan conciencia histórica, así como la posibilidad de lograr una comprensión (algo que siempre le interesó mucho a la pensadora alemana) que

[2] Los tres ensayos fueron publicados en 1961 en el libro *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*.

permita la "reconciliación" con lo público que, para Arendt, es la esfera política de los seres humanos (su *bios politikos*).

Finalmente, se recuperan algunos sentidos que, a manera de cierre, permiten valorar la propuesta crítica de formación de Arendt, al poner de manifiesto la actividad subjetiva y transformadora (inclusive ética) de la autoridad del docente, frente al sujeto que se pretende formar, y el valor de la tradición en la formación de una ciudadanía política.

Cabe señalar que, las reflexiones aquí vertidas forman parte de una línea de investigación mucho más amplia. A partir de los trabajos realizados a finales de 2017 en un seminario sobre pedagogía en "sentido político" (una mirada que da cuenta de lo político desde el pensamiento platónico en *La República*, hasta la concepción arendtiana de política, como aquello que permite al hombre actuar, más que contemplar), en "17, Instituto de Estudios Críticos" (México), se pensó pertinente analizar la necesidad de formación del profesorado en una pedagogía crítica que *re*-signifique la cultura pedagógica en una época de crisis; una *re*-significación del valor de la tradición en la formación de una ciudadanía política. Por ello, el texto, que no se presenta desde la tradición como la reflexión personal que implica una forma menor de la filosofía, sino desde la postura de Adorno (2012), como *una* propuesta de interpretación, intenta articular un pensamiento que vincula política y educación, desde los conceptos ontológicos arendtianos (tradición, autoridad, libertad y natalidad).

1. AUTORIDAD Y LIBERTAD PARA SER ENSAYADOS EN LA EDUCACIÓN

Como la misma Arendt refiere en el prefacio de *Entre el pasado y el futuro*, cuando escribió *La Crisis en la Educación* lo hizo, no sólo para mostrar cómo, en épocas de crisis, es posible disertar sobre aquello que la misma situación crítica ha dejado como esencia a los ojos del lego (en el caso de la educación, la *natalidad*), sino, además, para ensayar de forma práctica los conceptos de autoridad y libertad.

Así, Arendt parte de la tesis de que la modernidad es el momento en el que se pierde el hilo de la tradición, que era aquello que guiaba con paso firme al pasado y que ataba cada generación a lo que la precedía[3]. En efecto, la tradición transmite al presente los tesoros del pasado, y si se pierde, ello implica que la humanidad no ha sido capaz de anticipar fenómenos como el totalitarismo. En este orden de ideas, la pérdida de la tradición irrumpe en el *continuum* del tiempo (2007). Sin tradición, entonces, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por lo tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro.

Pero, ¿qué es la autoridad? Para Arendt, tanto en la práctica como en la teoría, ya no es posible saber, verdaderamente, qué es la autoridad. Es posible, sin embargo, apuntar que el concepto de autoridad fue importante, a lo largo de la tradición, porque brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los seres humanos necesitan, justamente porque son entes finitos e inestables. El problema es que cuando se pierde el concepto de autoridad, se pierde el fundamento del mundo.

Para llegar a esta conclusión habría que partir de dos supuestos. El primero, que la crisis de la autoridad, que se manifiesta en el mundo occidental para Arendt a inicios de siglo XX, tiene un

[3] "Tradición y pasado no son lo mismo" (1996, p. 103). El problema para Arendt es que, al perder la tradición no se pierde el pasado, pero lo que sí se pierde es una trama argumentativa que, en opinión de Arendt, no solo "nos guiaba con paso firme por el vasto reino del pasado", sino que, además, "nos sujetaba a un aspecto predeterminado del pretérito"; como se pude inferir de lo anterior, al perder la tradición se corre el riesgo de olvidar.

origen político, aquel que se dio cuando se buscó derrocar al sistema de partidos y, de hecho, se logró, a partir del totalitarismo. Y el segundo, que esta crisis manifestó su gravidez y profundidad, para la pensadora alemana, al expandirse hacia áreas *pre*-políticas, como la educación de los niños, donde la autoridad, en el sentido más amplio, siempre se aceptó como un imperativo natural (1996, p. 101). Esto último era así, no sólo por las condiciones naturales propias de los discentes (la indefensión del niño) sino, además, por la necesidad política de un grupo de ciudadanos que busca continuidad, al permitir a sus menores desarrollarse en un mundo conocido.

Ahora bien, para Arendt, la autoridad siempre demanda obediencia, es decir, la obediencia es condición *sine qua non* del concepto de autoridad. Sin embargo, ello ha generado una cierta confusión del término con los de ciertas formas de poder o violencia. La diferencia fundamental estiba, para la pensadora alemana, en que la obediencia excluye la utilización de medios externos de coacción para compeler al obligado (la conclusión de Arendt es simple: "se usa la violencia cuando la autoridad fracasa" (1996, p. 102).

Además, la autoridad no es compatible con la persuasión, pues ésta última requiere de una condición de igualdad (que no puede darse en una relación jerárquica) y se basa en una argumentación, en cierto sentido retórica, que busca convencer al otro. En este sentido, para Arendt, frente a la relación persuasiva (entre pares) se levanta la relación autoritaria (entre desiguales) y, por ende, se deslinda a la autoridad de la persuasión por argumentos. Así, fiel a su costumbre (sobe todo durante la década de los años 50) de hacer un análisis conceptual (en muchos sentidos genealógico) de los elementos sujetos a discusión, para Arendt lo que deslinda a la autoridad del poder fáctico o de la violencia, así como de la persuasión, es que ésta establece una jerarquía compartida y aceptada por el sujeto que manda y aquel que obedece.

Arendt afirma que esta forma de entender la autoridad tiene un origen histórico fundamental en la teoría política occidental cuando Platón consideró, quizás por primera vez, la introducción de "algo semejante" a la autoridad en los asuntos de la *pólis*, buscando, por un lado, una alternativa a la habitual forma griega de tratar los asuntos internos (la persuasión), y por otro, una vía distinta a la tradicional forma de dirimir los asuntos exteriores (la fuerza y la violencia).

Los ejemplos que tuvo Platón, como modelos de relaciones de autoridad, fueron muy variados: el pastor y su rebaño, el médico y el paciente, así como el amo y el esclavo[4]. Sin embargo, lo que tienen en común estas relaciones es que, en ellas, el conocimiento del experto suscita confianza. Así, no eran necesarias ni la persuasión, a través de argumentos, ni la fuerza o el uso de la violencia (2013).

Además, existían relaciones en donde las partes pertenecían a categorías muy distintas, en donde una de ellas ya está sometida a la otra de forma implícita como, por ejemplo, en el caso del amo al esclavo, de forma, se podría decir, natural. De hecho, este caso específico (del amo y del esclavo), contenido en *El Político*, es por demás ilustrativo. Arendt rescata del pensamiento platónico en este diálogo que el amo sabe lo que se debe hacer y ordena, mientras que el esclavo ejecuta y obedece. Así, existen funciones separadas muy específicas y naturalmente disjuntas.

[4] Lo anterior no implica que el concepto de autoridad tenga un origen etimológico griego. De hecho, el vocablo y el concepto de autoridad son de origen romano (1996, p. 115).

Finamente, Arendt profundiza en el concepto de autoridad separando las nociones entre tiranía y gobierno autoritario. En el primer caso, el tirano siempre manda de acuerdo a su voluntad o intereses propios, pero el gobierno autoritario, por más despótico que pudiera parecer, siempre está sujeto a un régimen jurídico y la fuente de su autoridad siempre es una fuerza externa y superior a su propio poder. Así, de esta fuente jurídica, de esta fuerza externa que transciende el campo político, siempre derivan las autoridades su "autoridad", es decir, su legitimidad (1996).

Respecto a la libertad, éste fue un vocablo que, para Arendt, nunca fue tratado por los filósofos de la antigüedad y, sin embargo, en el espacio político siempre se conoció como un problema de la vida diaria. Así, para la pensadora alemana, en la acción y la política no es posible ni siquiera pensar, sin asumir que la libertad existe. La libertad, entendida entonces como una condición para la acción y el discurso, es de hecho, la causa de que los hombres vivan juntos en una organización política. En otras palabras, "La *raison d'être* de la política es la libertad, y el campo en el que se aplica es la acción" (1996, p. 158).

Más importante aún resulta para Arendt el hecho de que, como seres humanos, nos hacemos conscientes de la libertad (o de su opuesto) en nuestra relación con los otros, es decir, en la pluralidad y no en la relación con nosotros mismos (1996, p. 160). En efecto, la libertad era la condición del hombre libre, y para ser libre se requería, primero, no estar sujeto de las necesidades de la vida, y, segundo, la existencia de otros hombres que formaran el espacio público. Lo que hay que entender entonces es que, para Arendt, la libertad no caracteriza a todas las formas de relaciones humanas, ni a todo tipo de comunidad. Allí donde los hombres viven o conviven juntos, pero sin formar una entidad política, por ejemplo, en el hogar o en la escuela, los factores que rigen las acciones y la conducta son las necesidades vitales y la preservación de la vida, y no la libertad. En conclusión, sin un espacio políticamente organizado, la libertad carece de lugar para aparecer.

Si se han hecho estas consideraciones sobre los conceptos de autoridad y libertad es precisamente porque, de no entenderse los sentidos que Arendt propone para estos términos, sería fútil plantear la tesis central de la pensadora judía en *La crisis en la educación.*

2. LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN

Para Arendt, la pérdida de la tradición o del pasado ha situado a la educación en un momento de crisis; al perder el concepto político de autoridad, se tiende a deslindarse de las responsabilidades que las generaciones precedentes nos han heredado; en palabras de Rodríguez (2017), "ya no se asume como propio aquello recibido de otras generaciones" y ello implica que el ser humano se vuelve incapaz de actuar. No obstante, en la crisis también se da una oportunidad de repensar nuevas respuestas a viejas preguntas.

Así, en *La crisis en la educación*, Arendt pone de manifiesto que la pérdida de antiguos valores, como el concepto de autoridad, pasa del mundo público, o del espacio político, al ámbito de la educación, en donde nuevas prácticas discursivas (producto de un nuevo concepto de autoridad) redefinen la tarea de ese espacio de transición entre el mundo de lo privado y el espacio público, que es la escuela. En este orden de ideas, tres son los factores que Arendt consideró como las principales causas de la crisis en la educación norteamericana, a mediados de la década de los 50.

En primer lugar, la perdida de autoridad del profesor ante la supuesta liberación de los "estudiantes". Parafraseando a Rodríguez (2017), para Arendt, el hecho de que los niños

construyan sociedades propias y autónomas implica que éstos se emancipan de la autoridad de los adultos. El problema radica en que, como en todo grupo "social", los integrantes quedan subordinados a una nueva autoridad, que es la del grupo infantil, aún más tiránica que la de los adultos. El papel de éstos se reduce a ayudar a este "nuevo gobierno" y a evitar lo peor, cuando, por ejemplo, un niño se coloca en la posición de una minoría de uno, frente a una mayoría de todos los demás. Sin duda, para Arendt esta situación no deviene en una mayor libertad, sino en una sujeción o limitación de la misma a una autoridad despótica y tiránica: aquella que ejerce la mayoría.

En segundo lugar, la influencia de la psicología y el pragmatismo, que restó importancia a la formación disciplinar de los docentes. Para Arendt, a partir de estas corrientes de pensamiento, desarrolladas ampliamente en los Estados Unidos durante la última década del siglo XIX y buena parte del XX, la formación sólida en aquellas disciplinas que imparten los profesores pasó a ser un aspecto secundario frente a una propuesta pedagógica que transitó del "saber" (en sentido amplio), al hacer (en sentido restringido). Lo anterior lo traduce Arendt en una intención consciente de no transmitir conocimiento, sino de enseñar una habilidad y, aún más importante, en una intención de restar autoridad al docente, que sólo está un paso más allá del conocimiento que el alumno. Huelga decir que, a partir de los modelos por competencias (por ejemplo, de los instituidos en México a partir de las reformas del 2008) y del desarrollo de la tecnología, estos planteamientos arendtianos cobran una relevancia y una actualidad sin precedentes.

Y, finalmente, las nuevas teorías constructivistas del aprendizaje. Estas teorías, al tratar de propiciar aprendizajes más lúdicos (propios de la naturaleza del niño), en opinión de Arendt, menosprecian la relevancia del esfuerzo y el trabajo en los procesos educativos. Así, se le da, aun en el presente, una importancia supina al juego por encima del trabajo, a pesar de que la escuela, como espacio *pre*-político, debería preparar a los niños, paulatinamente, para desempeñarse en un futuro en un mundo adulto. Arendt cuestiona si estas nuevas formas de enseñar no serían en realidad un intento por mantener en estado infantil, el mayor tiempo posible, al niño, excluyéndolo del mundo de los adultos y manteniéndolo artificialmente en el suyo.

Pues bien, es a partir de estos supuestos que Arendt propone que uno de los factores que explican la crisis de la educación (tal vez el principal) es la pérdida de "autoridad" del docente, una autoridad que es responsabilidad en sentido político. Ello se sigue de una premisa fundamental que, se cree, se lee entre líneas en el texto de la politóloga alemana: el docente es un ser formado, que no sólo tiene un conocimiento profundo de aquello que enseña, sino que, además, conoce y se relaciona con el mundo que vive y que aún no es el mundo del niño.

Esta última característica del docente le faculta o le responsabiliza (en términos arendtianos) para ser tal, porque su función es formar (no sólo educar) para que, en un futuro, el niño se relacione con el mundo público que le tocó vivir. A esta responsabilidad es lo que llama Arendt "autoridad" en el ámbito de lo educativo, y si ésta se ha perdido, los distintos actores de la educación ya no perciben en el docente a alguien que pueda mostrarles a los niños (con autoridad) cómo es el mundo.

Ahora bien, para Arendt, la esencia de la educación es la natalidad (1996), o el hecho de que en el mundo nacen seres humanos[5]. Ello hace necesaria a la educación, porque resulta

[5] Es aquí donde Arendt inaugura un "segundo nacimiento" al cual no nos obliga la necesidad o la utilidad, sino que su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo con el nacimiento, y al cual se responde comenzando

imprescindible mostrarle a los recién llegados cómo es el mundo, antes de que se adentren en él. En opinión de Rodríguez (2017), se trata de situarlos y presentarles el espacio en el cual deberán interactuar, un mundo de lo dado (pues éste siempre será viejo para ellos), que les es extraño, pero que invariablemente harán suyo.

En este sentido, la educación ha de renovarse como lo hace el mundo con la llegada de nuevas generaciones. Ello asegura que la educación no devenga en dogma, ya que educar implica poder producir siempre novedad. Lo anterior conlleva una gran responsabilidad para aquellos que, como los padres y profesores, ya se encuentran en el mundo, pues a partir de su nacimiento en el espacio público o en lo que Arendt llama la "esfera política", se han reconciliado con él y han aprendido a entenderlo.

En esta dinámica humana, al recuperar la tradición como hilo conductor, las nuevas generaciones deben recoger el relevo de sus predecesoras, pero deben, además, aportar algo nuevo al mundo. Aquí es donde radica la importancia de la tarea del educador, pues es su responsabilidad mantener el equilibrio entre la tradición y la innovación. En palabras de Rodríguez (2017), se debe lograr que los recién llegados acepten el mundo, se reconcilien con él, pero también que, en tanto nuevos, puedan desarrollarse para aportar en la construcción, siempre inacabada, de aquel, a través del discurso y la acción cuando sean mayores.

CONCLUSIONES

Para Arendt, cuando se pierde la tradición, se pierde la cronología del tiempo vivido por la especie humana y, a medida que la tradición pierde su fuerza vital y la memoria de su comienzo se desvanece (por ejemplo, el comienzo platónico de "autoridad"), el poder de las viejas nociones y categorías se vuelve más tiránico. Para la educación, lo anterior implica que los roles tradicionales de profesores y alumnos son definidos de forma unilateral, a partir de formas fácticas de pensar el acto educativo (como los modelos por competencias) que excluyen toda posibilidad de crítica y que, al buscar emancipar a los estudiantes de una educación tradicional, sólo generan inequidad y abandono[6]. Como ya se pudo advertir, para Arendt, la pérdida del concepto primigenio de autoridad es sólo una fase final de un desarrollo que, por siglos, mermó la tradición.

Lo importante radica en que esta pérdida de la autoridad invadió el campo político, y que al ser éste la esfera humana más apropiada para la acción (en sentido arendtiano), las cosas adquieren, no sólo una expresión más radical sino, además, una realidad más específica, exclusiva de este campo. Así, el hecho de que aun la autoridad *pre*-política en las instituciones educativas, que rige las relaciones entre adultos y niños (profesores y alumnos), ya no sea firme, implica que todas las metáforas y modelos antiguamente aceptados de las relaciones autoritarias perdieron su carácter admisible. En este orden de ideas, en el lugar *pre*-político que constituye la escuela, la autoridad deviene en un elemento fundamental para normar, jerárquicamente, la relación entre profesores y estudiantes, y la autoridad al interior de la escuela adquiere una realidad que es específica de este espacio y en donde no caben las analogías con otras esferas del mundo público. Por lo anterior, la autoridad que se da en las relaciones jerárquicamente determinadas por la institución escolar, no puede ni debe compararse con otros modelos autoritarios que, *per sé*, se conciben nocivos en un mundo entre iguales, como las democracias

algo nuevo, por propia iniciativa. Esta es para Arendt la característica de la acción, en tanto "natalidad", la posibilidad de iniciar algo nuevo en el mundo. Es el *bios politikos* o la esfera política de los hombres. Véase Arendt (2016).

[6] Inequidad, sí, al intentar igualar a los que son desiguales.

occidentales[7]. Como se puede observar, paradójicamente se confunde en el campo educativo el concepto de autoridad con un poder tiránico, cuando, como se puede inferir de o escrito con anterioridad, aún en los casos de estricta autoridad, siempre existe un conjunto de leyes superiores a cualquier voluntad particular, dentro de la institución escolar.

Por lo anterior, se considera que el análisis de Arendt resulta harto adecuado, porque ella no busca un concepto de autoridad en el plano público o político, sino sólo en el espacio *pre*-político que constituye la escuela. No se habla de autoridad en un sentido vulgar (dominar o someter por el simple hecho de ser, en este caso, docente). Por el contrario, el estar sujeto a la autoridad de la persona que conoce con profundidad el conocimiento y el mundo sólo puede generar un ser que, nuevo frente a éste, pueda cambiarlo cuando está en crisis. Aquí es donde, se considera, se puede concebir con claridad la actividad subjetiva y transformadora (inclusive ética) de la autoridad del docente frente al sujeto que se pretende formar.

Asimismo, como se puede observar, en *¿Qué es la libertad?*, Arendt en realidad propone una tesis en donde existe una interdependencia entre libertad y política, y lo hace al discutir la libertad de la acción, es decir, la libertad de dar existencia a algo que no existía antes, algo que no estaba dado, ni siquiera como objeto de conocimiento o de imaginación, y que, por tanto, en términos estrictos, no se podía conocer (1996, p. 164). Así, los hombres son libres cuando actúan, y por ello, hablar de acción y de libertad es la misma cosa. En este sentido, al no poder los niños actuar, porque aún no son hombres que puedan actuar en el mundo, no son libres. Lógicamente, esto es contrario a toda la tradición filosófica que, a partir de psicologismos modernos, aún permea en las instituciones educativas de cualquier nivel[8].

De aquí una tesis que se puede inferir de los planteamientos arendtianos es que sólo se puede ser libre en el espacio público, y la escuela no lo es; es un espacio que no está organizado políticamente, y aún no constituye un mundo en el que los hombres (en realidad, Arendt diría "los niños") pueden actuar. Por lo anterior, para Arendt, la escuela no es un lugar políticamente organizado y, por lo tanto, no puede haber libertad (en sentido amplio) en la escuela. Cuando se piensa en libertad en este tipo de espacio, en realidad sólo se puede hablar de una restricción a la idea de aquella, por la tiranía de la mayoría.

Finalmente, la autoridad de los educadores es el elemento que los vincula u obliga a asumir la responsabilidad de ser aquellos que conocen el mundo y que lo dan a conocer a los niños en el espacio escolar. En otras palabras, es esta posición privilegiada precisamente la que les otorga autoridad. Este concepto radica, entonces, en el hecho de responsabilizarse por un mundo que les fue heredado, que ellos no escogieron, pero con el cual se han reconciliado, por lo que pueden presentarlo como propio. Como bien lo apunta Rodríguez (2017), la importancia o el valor de la tarea del docente no se encuentra en hacer un juicio de valor del mundo, sino en situar en él a los recién llegados. En este sentido, cuando el docente presenta el mundo, anclado

[7] En este sentido, la modernidad en el plano educativo olvida que, en opinión de Arendt, un gobierno autoritario, limitador de la libertad, permanece condicionado por esa misma libertad que restringe, hasta el punto de que perdería su propio carácter si la aboliera por completo (porque llegaría a ser una tiranía). Lo anterior se interpreta como una condición, hasta cierto punto paradójica en la que, al limitar las libertades de los estudiantes, al interior de la institución escolar, los docentes permanecen condicionados precisamente por esa libertad que restringen y, por lo tanto, se cuidan de no ser tiranos.

[8] Para la "gran" tradición filosófica (claramente antipolítica), la libertad pasó a ser objeto de la discusión filosófica o metafísica cuando "se tuvo de ella la experiencia de algo que ocurría en la interrelación de uno mismo y su propio yol y fuera de la interrelación de los hombres" (1996, p. 170), en el franco ocaso de la p*ólis* griega, para la que el concepto fue siempre uno eminentemente político.

a la tradición, cumple su cometido de formar una ciudadanía política, pues les permite a los menores tener la posibilidad de una conciencia histórica, al tiempo que les abre la posibilidad futra de cambiar una realidad que se les muestra amenazadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. (2012). *Actualidad de la filosofía*. México: Planeta.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Península.

Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista Anthropos. Huellas del conocimiento,* 224, 113-138.

César, M. (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *Enclaves del pensamiento*, *1(2)*, 7-22.

Morales, C. (2013). La herida entre ciudad y filosofía. Sobre las posibilidades de la filosofía en la ciudad o el concernir a lo bello de los asuntos humanos. *Eikasia, revista de filosofía*, (52), 121-132.

Rodríguez, N. (2017). *Pedagogía en perspectiva política. Aproximaciones hermenéuticas y fenomenológicas.* Curso impartido en “17, Instituto de Estudios Críticos”, Ciudad de México, del 9 de octubre al 3 de diciembre.

NEUROCIENCIA Y EDUCACIÓN: EL CONOCIMIENTO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE COMO NEXO INDISOCIABLE DE UNIÓN

Donoso González, Macarena
Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España
mdonoso@nebrija.es

Uceda Gutiérrez, Sara
Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España
suceda@nebrija.es

Resumen
Cada vez es mayor el conocimiento que tenemos acerca del desarrollo y del funcionamiento del cerebro. Los avances, desde el campo de las neurociencias, hacen posible el estudio del cerebro humano en vivo, permitiendo su análisis desde una perspectiva funcional y a lo largo del tiempo. Estos conocimientos no siempre se han podido llevar a la práctica educativa, es más, a menudo han llevado a error al ser malinterpretados. Son los conocidos como neuromitos. Para intentar acercar a la práctica educativa los conceptos fundamentales de la neurociencia que se pueden aplicar al aula sin perder rigor científico, la Society for Neuroscience (2008) elaboró un documento con algunos conceptos básicos (The Neuroscience Core Concepts), centrados fundamentalmente en explicar qué es el aprendizaje y la plasticidad sináptica. Este es el pilar que debe fundamentar la formación del profesorado y su implicación en los procesos de investigación hará que los estudios que se planteen desde la neurociencia tengan una vertiente aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje, más realista y centrada en las inquietudes que encuentran los profesores a pie de aula.

Abstract
The knowledge we have about the development and functioning of the brain is growing. Signs of progress from the field of neurosciences, makes possible to study a living human brain, allowing its analysis from a functional perspective and also over time. This knowledge has not always been able to lead to educational practice, moreover, they have often led to error in being misunderstood. They are commonly known as neuromites. To try to bring the fundamental concepts of neuroscience that can be applied to the classroom and to the educational practice without losing scientific rigor, the Society for Neuroscience (2008) prepared a document with some basic concepts (The Neuroscience Core Concepts), fundamentally focused on explaining what it is learning and the synaptic plasticity. This is the pillar that should support teacher´s training, and their involvement in research processes will make that studies arising from neuroscience will be applied to the teaching-learning process, being more realistic and focused on the concerns founded in classrooms.

Palabras clave: neurociencia educativa; aprendizaje; enseñanza.

Keywords: educational neuroscience; learning; teaching.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la formación del profesorado apenas ha contemplado enseñanzas vinculadas al funcionamiento del cerebro y a los mecanismos implicados en la adquisición de aprendizajes por parte de nuestros estudiantes. Más aún, desde las diversas esferas científicas y académicas, era palpable el distanciamiento entre las neurociencias y la pedagogía, lo que suponía una dificultad añadida en la búsqueda de una conexión que se reconocía esencial para el futuro educativo de nuestros alumnos.

Sería en los años sesenta cuando comienzan a acercar posturas ambas disciplinas, neurociencia y pedagogía, hasta lograr que en los años noventa se reconociera que, por esta importante conexión disciplinar, se había adquirido un mayor conocimiento sobre el cerebro y su funcionamiento en la adquisición de aprendizajes, lo que supuso un punto de inflexión importante para el surgimiento de diversas corrientes educacionales que se fundamentaban en ello.

Este verdor en la relación entre las disciplinas mencionadas, ha generado un importante debate en relación a la denominación conjunta del término (neuroeducación, neurociencia educativa, mente, cerebro y educación, entre otros) (Mora, 2014; Dubinsky, 2013; Ansari et al., 2011). A pesar de este escollo nominativo, se hace necesario distinguir las tres áreas de conocimiento esenciales y reconocidas en relación al tema que nos ocupa: psicología, pedagogía y neurociencia cognitiva. De la integración efectiva de éstas, emerge la disciplina objeto de atención en el presente trabajo: neurociencia educativa.

La neurociencia educativa supone la adquisición de una nueva mirada educativa. En efecto, la comprensión de los fenómenos educacionales a través de las ciencias vinculadas al cerebro y a la mente, ha supuesto un revulsivo importante en las metodologías docentes y en las principales corrientes pedagógicas debido, en gran parte, a la resolución de importantes interrogantes planteados en el marco de los procesos de adquisición de aprendizajes que la neurociencia, y más concretamente la neurociencia cognitiva, ha podido explicar y solventar con éxito (Battro y Cardinali, 1996).

Ciertamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje podemos distinguir un sinfín de procesos cognitivos de índole superior que precisan estar en armonía con las metodologías docentes desarrolladas en el aula y con las individualidades de nuestros alumnos (Campos, 2010). La neurociencia aporta toda la información relativa a los aspectos biológicos del sistema nervioso, lo que supone la adquisición de un valioso conocimiento sobre el epicentro de nuestros aprendizajes. Así, la pedagogía adquiere un corpus informacional mayor que le permite una integración más efectiva entre la teoría y práctica educativa y los aspectos psicobiológicos del ser humano (Diamond y Amso, 2008).

Por lo que respecta a la figura docente, la comprensión de los aspectos funcionales vinculados al cerebro (desarrollo cognitivo, emocional y social), permiten una mayor adecuación al alumno, ya que la metodología docente y los recursos utilizados se tornan esenciales para el proceso de adquisición de aprendizajes por parte del alumno.

1. NEUROCIENCIA Y APRENDIZAJE: PLASTICIDAD CEREBRAL COMO AGENTE CONFIGURADOR ESENCIAL

La neurobiología del aprendizaje, y en particular el concepto de plasticidad, tienen el potencial de incidir directamente en la formación del profesor, así como en su desarrollo y desempeño

profesional posterior. Las metodologías y estilos implementados por el docente en el contexto de aula bajo el yugo de conocimientos aportados por la neurociencia, posibilita un mayor enriquecimiento en los procesos de adquisición de aprendizajes por parte del alumnado, así como de la autopercepción que éstos tienen de su proceso formativo.

Ciertamente, lejos de resultar un material abstracto e incomprensible, los conceptos centrales de la neurociencia pueden representar un conocimiento práctico crucial para el correcto discurrir de la práctica educativa en el contexto de aula. Más aún, estos conceptos adquieren un papel determinante en la potenciación de los procesos motivacionales de los estudiantes en su camino formativo (Dubinsky, 2013).

Aludimos así a una serie de conceptos básicos presentados por la Society for Neuroscience (Society for Neuroscience, 2008), en su compilación The Neuroscience Core Concepts. Su intento por apuntar hacia la precisión científica al mismo tiempo que ser comprendidos y entendidos desde una esfera pedagógica, supuso el esfuerzo más reseñable en el fortalecimiento de las relaciones entre neurociencia y educación hasta ahora conseguido (Bruer, 1997).

El principal objetivo tras la vinculación de la neurociencia con la pedagogía, sigue estando patente en la actualidad: poner al alcance de los docentes una nueva perspectiva de enseñanza que redunde en una adquisición efectiva de aprendizajes por parte de nuestros alumnos (Dubinsky, 2013). La pretensión inicial que subyace a este objetivo sería el fortalecimiento de la figura del docente como diseñador e implementador de experiencias de aprendizaje que posibilita la configuración cognitiva progresiva del alumnado.

Ciertamente, se admite esencial que el docente sustente su rol como guía, orientador y mentor en el conocimiento y entendimiento de los procesos neuronales que acontecen en el cerebro del alumno. Entender cómo las experiencias de enseñanza-aprendizaje, acontecidas en el contexto de aula, propician el fortalecimiento y desarrollo de los circuitos neuronales y las sinapsis, es uno de los principales retos cognoscitivos a los que se enfrentan los docentes.

1.1. El aprendizaje visto desde una perspectiva neurocientífica: implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Indudablemente, tal y como venimos apuntando, la adquisición de aprendizajes supone un importante intercambio experiencial entre docente y discente que posibilita la constante reconfiguración del sistema nervioso y, por ende, del comportamiento. La propia naturaleza del aprendizaje está sustentada en la modificación de los circuitos neuronales involucrados en los procesos perceptivos, en la acción, el pensamiento y la planificación, que se erigen como base fundamental de esa reconfiguración en la estructura del sistema nervioso. Aludimos, por tanto, a un concepto de importante relevancia para los procesos de enseñanza-aprendizaje: la plasticidad sináptica[1]. Pero, ¿qué implicaciones tiene este concepto directamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje acontecidos en el aula? ¿Qué aportaciones puede realizar la neurociencia al campo de la pedagogía?

Ciertamente, el rendimiento individual parece estar determinado por las variaciones que a nivel sináptico tienen lugar en el cerebro del sujeto. Es decir, las experiencias de aprendizajes en las

[1] Bajo este concepto, se hace referencia a las diversas modificaciones acontecidas en la estructura o bioquímica de las sinapsis que alteran sus efectos sobre las neuronas postsinápticas (para una revisión en profundidad de los diversos cambios bioquímicos que se producen, véase Citri y Malenka, 2008).

que los alumnos se ven inmersos provoca diversos cambios neuronales que configuran de manera única su cerebro. Las experiencias aprendidas activan genes y crean nuevas sinapsis y circuitos en el sistema nervioso que facilitan en última instancia el aprendizaje (García Carrasco y Canal Bedia, 2018).

Con todo ello, podemos confirmar que los procesos de enseñanza-aprendizaje son los causantes del fortalecimiento de los diversos eventos químicos y eléctricos acontecidos en las neuronas individuales del sujeto. Estas neuronas individuales establecen redes, asociaciones funcionales, que se distribuyen por todo el cerebro y establecen los recuerdos modificables a nivel sináptico gracias a la plasticidad. Por lo tanto, podemos decir que los comportamientos, pensamientos y recuerdos, surgidos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son el resultado de la activación de diferentes conjuntos de sinapsis asociadas. Más aún, las experiencias surgidas en la primera infancia, unidas al desarrollo genético predeterminado, formarán las vías sinápticas, redes que continuarán cambiando a lo largo de toda la vida en respuesta a cada interacción con el medio, con cada estímulo[2].

Así, alcanzar un grado de maestría en una tarea determinada a través del ensayo, la aplicación o repetición y la autoevaluación implica cambiar el conjunto de circuitos cerebrales involucrados en dicha tarea. La plasticidad aludida encarna la idea de que la potencia de las sinapsis es dinámica, es decir, son o bien cada vez más fuertes por su uso o más débiles debido a la inactividad. Todas aquellas actividades frecuentes y novedosas que el sujeto realice supondrá afectación en la fuerza sináptica. Esta plasticidad es la base del aprendizaje y la memoria a nivel de una sola célula y se traduce directamente en comportamientos observables (Malenka y Bear, 2004).

Además de la aplicación y repetición de una tarea, existe otra forma de influir en la formación sináptica y de circuitos. Las experiencias advenidas del plano emocional del sujeto tendrán una mayor relevancia y significatividad y, por tanto, influirán en el aprendizaje con una intensidad mayor que aquellas consideradas irrelevantes. Y es que, los eventos con alta carga emocional suelen alcanzar un lugar privilegiado en la memoria, debido, fundamentalmente, a las interacciones entre la emoción y la memoria, las cuales ocurren bajo diferentes niveles de procesamiento informacional, desde la codificación inicial de los estímulos hasta el recuerdo a largo plazo, pasando por la consolidación de las trazas de memoria. La emoción, por tanto, ejerce una gran influencia en los procesos cognitivos de los seres humanos; percepción, atención, aprendizaje, memoria, razonamiento y resolución de problemas, son un claro ejemplo de procesos cognitivos susceptibles de la influencia emocional del sujeto.

Otra de las importantes afirmaciones realizadas por la Society for Neuroscience (2008) en relación a la adquisición de aprendizajes, alude a la importancia del estado fisiológico de los individuos a la hora de exponerse a una situación de aprendizaje. Así, el estado hormonal y nutricional, el estrés, el haber disfrutado de una cantidad y calidad de sueño adecuado, influirá en la capacidad de aprender, recordar e incluso tomar decisiones apropiadas.

2. ¿QUÉ APORTA LA NEUROCIENCIA AL AULA?

Tal y como venimos aludiendo, el conocimiento de los procesos neuronales y los avances y apertura disciplinaria en las ciencias de la educación y, más concretamente, en la teoría de la educación, nos invitan a indagar sobre el verdadero aporte de la neurociencia en el contexto de aula.

[2] Adquiere así significado un concepto preeminente en la educación actual: aprendizaje a lo largo de la vida.

Seguir tendiendo puentes y solventando interrogantes que expliquen la adquisición de aprendizajes y su incidencia neuronal en nuestros alumnos, sigue siendo uno de los objetivos esenciales que debemos perseguir desde nuestra esfera educativa.

Así, se hace necesario evidenciar qué conocimiento aporta la neurociencia a los docentes, agentes de gestión y cambio en los procesos educativos del alumnado.

2.1. Evidencias

Si tenemos en cuenta todas las escuelas del mundo, más de dos mil millones de niños participan en el experimento de aprendizaje más grande que nunca se haya realizado. Esta es una de las razones, además de la cada vez mayor desigualdad educativa, por la que tenemos que basarnos en las evidencias para producir avances. No solo es necesario basarse en evidencias, sino tomar objetivos ambiciosos, capaces de tomar las riendas de experimentos pedagógicos que se traduzcan en una mejora social completa.

Sigman, Peña, Goldin y Ribeiro (2014), proponen que para servir a la educación, podemos tomar al menos tres casos específicos en los que la neurociencia se compagina con otras disciplinas. Estos tres aspectos básicos abarcan las características fisiológicas básicas del aprendizaje humano, como son la nutrición, el sueño o el ejercicio, y con ellos, gracias a los métodos, a los marcos teóricos y a las herramientas de la neurociencia, podemos comprender cómo funciona la mente humana de una forma que sea relevante para la puesta en práctica de los principios pedagógicos y psicológicos en el aula.

2.1.1. Dieta y rendimiento escolar

No cabe duda de que el cerebro es el órgano del cuerpo humano que más glucosa consume, y aun así, muchos niños acuden a la escuela sin tener cubiertas las necesidades nutricionales mínimas. Ya en el año 1998, Korol y Gold demostraron que la administración de glucosa antes del entrenamiento aumenta el aprendizaje a corto plazo y a largo plazo y esto implica que una nutrición inapropiada[3] dificultará el aprendizaje, independientemente de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que el docente lleve a cabo en el aula. Aunque no solo ingerir calorías es el requisito indispensable para que se dé el aprendizaje. Se ha demostrado que una dieta con alto contenido en grasas provoca la desensibilización de los receptores de NMDA (N-metil-D-aspartato) que son críticos para el aprendizaje (Valladolid Acebes et al., 2012).
Desde el campo de las neurociencias, se plantea como un objetivo fundamental estudiar las relaciones entre los componentes nutricionales de los alimentos y el aprendizaje, ya que una forma de mejorar los resultados educativos podría venir de la mano de una intervención nutricional, como ya se ha demostrado en otras ocasiones (Grantham, 2005; Renfu et al., 2012)[4].

2.1.2. Ejercicio y rendimiento escolar

Las evidencias indican que realizar ejercicio físico es beneficioso para los procesos cognitivos dado que favorece el aumento de factores neurotróficos, además de aumentar la neurogénesis

[3] La mayoría de los estudiantes asisten al aula bajo los efectos fisiológicos de una dieta pobre, existiendo una mayor prevalencia en estudiantes con bajo nivel socioeconómico.
[4] Un estudio desarrollado por la University College London, reveló que la provisión de un desayuno adecuado a escolares produce beneficios en el estado nutricional de los niños que, unido a una mayor capacidad atencional en el aula, mejora específicamente el rendimiento en aritmética (Grantham, 2005).
Por otro lado, otro estudio con estudiantes de escuelas primarias rurales de China a los que se les suplementó la dieta con un complejo multivitamínico, también obtuvo importantes incidencias positivas en comparación con la población estudiantil primaria de la zona (Renfu et al., 2012).

que se produce en regiones como el hipocampo (Van Dijk, et al., 2014; Suchert, et al., 2016; o Maureira, 2018). Podría resultar de interés llevar a cabo una investigación exhaustiva de los horarios y las características del ejercicio desempeñado en la escuela, para poder analizar la relación entre este y el rendimiento escolar.

2.1.3. Sueño y rendimiento escolar

Uno de los aspectos fisiológicos más relevantes para el aprendizaje es sin duda el sueño. Es un hecho que a lo largo de casi todas las escuelas del mundo la jornada educativa comienza muy temprano y esto puede condicionar el número de horas de sueño de nuestros alumnos. Muchos son los estudios que se han llevado a cabo tanto en animales como en humanos acerca de la relación entre el sueño y el rendimiento escolar. Por ejemplo, se ha demostrado en numerosas ocasiones que el gozar de un número suficiente de horas de sueño mejora los procesos de memoria y que, por el contrario, la privación de sueño resulta en déficits de aprendizaje (Diekelmann y Born, 2010; Wilhem, Diekelmann y Born, 2008). Además, en humanos, se ha demostrado que dormir después del aprendizaje de una tarea beneficia la consolidación a largo plazo (Stickgold, 2000), la reestructuración (Wagner et al., 2004) y la generalización y el recuerdo selectivo de la memoria (Wilhem et al., 2011).

Otros estudios, basados en técnicas de neuroimagen, han encontrado que el sueño favorece la reactivación e incluso la reorganización de las huellas de memoria de manera proporcional al aprendizaje demostrado en la tarea (Diekelmann y Born, 2010). Además, Huber y colaboradores han encontrado en preescolares un aumento en las ondas de baja frecuencia que son características de las fases del sueño NREM tras aprender una nueva tarea (Huber et al., 2004), siendo esta también proporcional a la destreza del aprendizaje demostrado (Kurdziel, Duclos y Spencer, 2013). En animales experimentales se ha demostrado también que si se potencian experimentalmente estas ondas cerebrales durante el sueño, se da un aumento en el aprendizaje observado en la tarea (Marshall et al., 2006; Diekelmann y Born, 2010).

Más evidencias existen también a la hora de registrar cambios en las ondas cerebrales durante el sueño. Por ejemplo, Wilson y McNaughton en 1994 encontraron que el sueño desencadena la reverberación de la actividad neural de estructuras involucradas en tareas de memoria y otros autores demostraron que el sueño también incide en los mecanismos moleculares dependientes de calcio relacionados con el almacenamiento de la memoria a largo plazo (Ribeiro et al., 2002; Vecsey et al., 2009).

Teniendo en cuenta estos hallazgos, y aunque aparentemente parezca un cambio trivial, se podría retrasar la entrada a las aulas. El comenzar las clases más tarde puede incidir en los mecanismos fisiológicos del aprendizaje que se están dando dentro del contexto educacional formal. Todos hemos sido testigos de los estudiantes que llegan soñolientos por la mañana a las clases y este hecho es más evidente y grave en la adolescencia, ya que el ciclo de sueño se alarga y retrasa a esta edad con respecto al resto de la población (Hagenauer et al., 2009).

Todo esto puede explicar el bajo rendimiento escolar que registran los profesores en el aula a primeras horas de la mañana (Hansen et al., 2005; Wilhem, Diekelmann y Born, 2008). Así, parece necesario acometer medidas organizativas y horarios que mejoren las condiciones de sueño del alumnado como principio activo fundamental en la mejora del rendimiento escolar y en la efectiva adquisición de aprendizajes (Mednick, Nakayama y Stickgold, 2003).

Con todo ello, podemos advertir que, las tres evidencias esenciales que la neurociencia sugiere en relación con los procesos de adquisición de aprendizajes por parte de nuestros estudiantes: sueño, nutrición y ejercicio físico, se erigen como el fundamento fisiológico de la pedagogía.

2.1.4. Siendo prácticos: ética de la experimentación escolar

Debido a la amplia proliferación de estudios e investigaciones vinculadas a la neurociencia, hoy se hace más necesario que nunca abordar las diferentes cuestiones vinculadas a ésta desde una óptica ética y crítica. Más aún, la utilidad que para la educación tiene la neurociencia debe ir mucho más allá de la mera comprensión del funcionamiento cerebral. Reflexionar sobre la aplicabilidad de los hallazgos de la neurociencia al contexto de aula y, por ende, a los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe ser el más elemental y certero de los diálogos entre las disciplinas que nos ocupan: neurociencia y pedagogía.

Este diálogo debe sustentarse en una serie de pilares considerados esenciales para la neurociencia y la pedagogía (Sigman et al., 2014):

- La neurociencia educativa debe erigirse como nexo entre la biología del aprendizaje y los procesos educacionales a los que el ser humano concurre, ayudando en la diseminación de experiencias, tiempos y contextos certeros para su aplicabilidad.
- La validez en el aula de las diversas teorías advenidas desde la neurociencia se realiza mediante estudios de campo que suponen un punto de encuentro crucial entre maestros, directores y neurocientíficos.
- La educación emerge como fuente de inspiración para la investigación neurocientífica, contribuyendo con problemas únicos y novedosos en un contexto experiencial de elevados posibilismos experimentales.
- Los estudios de formación docente, inicial y continua, deben incluir todos aquellos conceptos vinculados al funcionamiento cerebral (anatomía, funciones, etc.) como herramientas básicas para su desempeño profesional en el aula.
- La promoción de una nueva generación de estudiantes capaces de progresar en una investigación que aúne aspectos fundamentales de la educación, la cognición y la función cerebral, como elemento esencial para el devenir educativo.

2.2. La comunidad educativa y el docente como agente de cambio y conocimiento

En la actualidad, los centros educativos tratan de integrar más información transdisciplinar en el contexto de aula. En efecto, la información advenida de la neurociencia cognitiva y la educación sobre los aspectos biológicos del sistema nervioso que están en la base del aprendizaje, así como la aplicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de aula, supone el punto de partida esencial en la preparación de los profesionales de la educación (Diamond y Amso, 2008).

La neurociencia pretende aportar al profesor los últimos avances en este ámbito de estudio para que los pueda aplicar al aula y convertirse en guía, orientador y modelo a seguir, capaz de reconocer los secretos del cerebro y posibilitar experiencias de aprendizaje destinadas a desarrollar las capacidades individuales de cada alumno a nivel cognitivo, emocional y social (Martínez, 2016). Un mayor conocimiento del cerebro humano por parte del docente redunda en nuevas herramientas y recursos de utilidad práctica en el aula.

Así, se considera fundamental la incorporación de conocimientos neurocientíficos al ámbito educativo, principalmente porque las instituciones educativas, los centros escolares, los

profesores y el resto de la comunidad educativa suponen una de las principales esferas de influencia en la potenciación y desarrollo cerebral del alumnado debido a la enorme cantidad de horas y años que el alumnado está dentro de la enseñanza reglada (Campos, 2010). Se hace necesario, por tanto, la implementación de estos conocimientos sobre el desarrollo y funcionamiento del cerebro para entender, explorar y solventar cuestiones educativas.

El docente es un agente esencial a tener en cuenta en la aplicación de los aportes neurocientíficos al contexto de aula. De su formación y desempeño profesional posterior se posibilitará, en gran medida, buena parte de la unión entre neurociencia y educación. Los educadores deben asumir que los alumnos "reconfiguran" su cerebro cuando aprenden, piensan o realizan tareas diversas en el entorno escolar (Dubinsky et al., 2013). El alumno adquiere voluntad y acción cuando aprende, es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, al mismo tiempo, reconoce al profesor como guía y facilitar del mismo.

Capacidades humanas tales como inteligencia, comunicación, curiosidad o resolución de problemas, entre otras, emergen de la complejidad del sistema nervioso y de los procesos reconfiguradores del mismo llevados a cabo por los alumnos en los contextos de aprendizaje (Dubinsky et al., 2013; Diamond y Amso, 2008). Ciertamente, el cerebro de cada individuo contiene elementos únicos de activación sináptica, advenidos de la predeterminación genética en circuitos y estructuras anatómicas de cada sujeto (De Felipe, 2010).

En otras palabras, el destino de los estudiantes no debe supeditarse a la elección entre la naturaleza o la crianza (*nature* versus *nurture*), sino más bien como la interacción de las mismas (Chourbaji et al., 2008; García Carrasco y Donoso, 2019).

Desde una perspectiva neurobiológica del aprendizaje, los educadores se erigen como facilitadores y desarrolladores de experiencias que configuran el cerebro de los alumnos para que surjan los comportamientos apropiados (Nolen, 2012). El concepto de plasticidad cerebral vuelve a adquirir relevancia en este punto. Las conexiones neuronales se fortalecen y aparecen con la práctica experiencial y a la inversa, se pueden debilitar y desaparecer en ausencia de ella (Malenka y Bear, 2004).

En un ambiente de aprendizaje formal, los profesores deben de ser conscientes de su labor como agente activo en la reconfiguración neuronal de sus alumnos (Dehaene et al., 2010; Gervan, Berencsi, y Kovacs, 2011). Son numerosos los autores que acometen investigaciones que ponen de relieve que la transferencia de determinadas funciones de una corteza frontal cognitivamente exigente (función ejecutiva), a una con exigencia menor dependiente de los ganglios basales, proviene de la práctica y el desarrollo experiencial, incluyendo rutinas y hábitos aprendidos en el contexto de aula (Ericsson, 2006; Pennartz et al., 2009; Rivera, Reiss, Eckert, y Menon, 2005).

Más aún, estudios recientes muestran que, regiones del cerebro que tradicionalmente han codificado funciones únicas, ahora abordan diversas habilidades cognitivas (Diamond, 2000; Scott, McGettigan, y Eisner, 2009). En suma, el aprendizaje implica múltiples áreas del cerebro, enfatiza lo emocionalmente relevante, almacena recuerdos y fortalece circuitos en todo el sistema nervioso.

Por todo ello, todos los aspectos y conceptos de aprendizaje procedentes de la neurociencia deben estar presentes en la labor docente proporcionando una perspectiva más que

complementaria a los principios conductuales y sociales del aprendizaje que tradicionalmente han sido objeto de atención en la formación de profesores y en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Howard-Jones, 2007, 2010). Parece obvio, por tanto, que los docentes serán capaces de beneficiarse de los hallazgos de la neurociencia de cara a mejor y mayor comprensión y aplicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Butterworth et al., 2011; Dehaene et al., 2010; Tokuhama-Espinosa, 2011).

CONCLUSIONES

Es evidente que existen dificultades a la hora de unir dos disciplinas tan dispares como la Neurociencia y la Educación, pero, a día de hoy, muchos son los movimientos científicos que se están dando a nivel global para trazar un puente entre ambas. Muchos investigadores no creen que esto vaya a ser posible, otros creen que no sería la neurociencia la encargada de esto (sino la psicología cognitiva), pero lo que es evidente es que hay ciertos conceptos básicos, fundamentales para la neurociencia, que son aplicables al aula.

Cada vez más integrantes de la comunidad educativa entienden que este conocimiento abre puertas en sus aulas, y varios han sido los intentos de llevarlo a la práctica. No siempre han sido fructíferos, pero la formación del profesorado hará que, poco a poco, podamos ir integrando ambas disciplinas. El profesorado, si desea ser agente de cambio de las conexiones neurales de sus estudiantes, debe conocer cómo funciona el cerebro, cuáles son los principios básicos del aprendizaje y de la plasticidad neural. Pero no solo el profesorado debe conocer los conceptos fundamentales de la neurociencia, sino que los neurocientíficos cognitivos deben intentar aplicar sus diseños experimentales de manera que sean más cercanos al aula. En concreto, desde el campo de la neurociencia educativa se debe hacer un esfuerzo por integrar también el conocimiento que aporta la comunidad educativa. De este modo, se podrá avanzar hacia un desarrollo de los diseños experimentales más ecológico, que a su vez ayude a los científicos a comprender la práctica pedagógica y cómo el aula puede servir como lugar experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ansari, D., Coch, D. y De Smedt, B. (2011). *What can Neuroscience Bring to Education? The Authors Educational Philosophy and Theory*. Australia: Philosophy od Education Society of Australasia.

Battro, A. M. y Cardinali, D. P. (1996). *Más cerebro en la educación*. Buenos Aires: La Nación.

Bruer, J. (1997). Education and the Brain: A bridge too far. *Educational Researcher*, *26*(8), 4-16.

Butterworth, B., Varma, S. y Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: From brain to education. *Science*, 332, 1049-1053.

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educ@ción. Revista Digital*, 143.

Chourbaji, S., Brandwein, C., Vogt, M. A., Dormann, C., Hellweg, R. y Gass, P. (2008). Nature vs. nurture: Can enrichment rescue the behavioural phenotype of BDNF heterozygous mice? *Behavioural Brain Research*, 192, 254-258.

Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes, F. G., Jobert, A. y Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330, 1359-1364.

DeFelipe, J. (2010). From the connectome to the synaptome: An epic love story. *Science*, 330, 1198-1201.

Diamond, A. (2000). Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*, 71, 44-56.

Diamond, A. y Amso, D. (2008). Contributions of neuroscience to our understanding of cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 136-141.

Diekelmann S. y Born J. (2010). The memory function of sleep. *Nature Review Neuroscience*, 11, 114-126.

Dubinsky, Roehrig y Varma (2013). Infusing neuroscience into teacher professional development. *Educational researcher*. Published online 1 August.

Ericsson, K. A. (2006). *The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance*. In K. A. Ericsson, P. Charness, P. Feltovich y R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-706). Cambridge: Cambridge University Press.

García Carrasco, J. y Canal Bedia, R. (2918). *Así somos los humanos: plásticos vulnerables y resilientes.* Salamanca: FahrenHouse.

García Carrasco, J. y Donoso, M. (2019). Comunidad de conocimiento y evolución humana. *Education in the knowledge society,* 20, 16-28.

Gervan, P., Berencsi, A. y Kovacs, I. (2011). Vision first? The development of primary visual cortical networks is more rapid than the development of primary motor networks in humans. *PLoS One*, 6, e25572.

Hagenauer, M. H., Perryman, J. I., Lee, T. M. y Carskadon, M. A. (2009). Adolescent changes in the homeostatic and circadian regulation of sleep. *Developmental Neuroscience*, 31, 276-284.

Hansen, M., Janssen, I., Schiff, A., Zee, P.C. y Dubocovich, M.L. (2005). *The impact of school daily schedule on adolescent sleep*. Pediatrics, 115, 1555-1561.

Howard-Jones, P. A. (2007). *Neurosicence and education: Issues and opportunities*. London: Teaching & Learning Research Programme, Economic & Social Research Council. Recuperado de http:// www.tlrp.org/pub/documents/Neuroscience%20Commentary%20FINAL.pdf

Howard-Jones, P. A. (2010). *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, education and the brain from contexts to practice*. Abingdon: Routledge.

Huber, R., Ghilardi, M.F., Massimini, M. y Tononi, G. (2004). *Local sleep and learning*. Nature 430, 78-81.

Korol, D. L. y Gold, P. E. (1998). *Glucose, memory, and aging*. *American Journal of Clinical Nutrition*, 67, 764S-771S.

Kurdziel, L., Duclos, K. y Spencer, R. M. C. (2013). Sleep spindles in midday naps enhance learning in preschool children. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110, 17267-17272.

Malenka, R. C. y Bear, M. F. (2004). *LTP and LTD:* An embarrassment of riches. *Neuron*, 44, 5-21.

Marshall, L., Helgadóttir, H., Mölle, M. y Born, J. (2006). Boosting slow oscillations during sleep potentiates memory. *Nature*, 444, 610-613.

Martínez Martín, M. (2016). La formación inicial de los maestros: una responsabilidad compartida. *Revista de Pedagogía*, *68*(2), 9-16.

Maureira, F. (2018). Relación entre el ejercicio físico y el rendimiento académico escolar. Revisión actualizada de estudios. *Revista digital de Educación Física*, 53, 168-184.

Mednick, S., Nakayama, K. y Stickgold, R. (2003). Sleep-dependent learning: a nap is as good as a night. *Nature Neuroscience*, 6, 697-698.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

Nolen, S. B. (2012). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 347-368.

Pennartz, C. M., Berke, J. D., Graybiel, A. M., Ito, R., Lansink, C. S., van der Meer, M. y Voorn, P. (2009). Corticostriatal interactions during learning, memory processing, and decision making. *Journal of Neuroscience*, 29, 12831-12838.

Renfu, L., Shi, Y., Zhang, L., Liu, C., Rozelle, S., Sharbono, B., Yue, A., Zhao, Q y Martorell, R. (2012). Nutrition and educational performance in rural China's elementary schools: results of a randomized control trial in Shaanxi Province. *Economic Development and Cultural Change*, 60, 735-772.

Ribeiro, S., Mello, C. V., Velho, T., Gardner, T. J., Jarvis, E. D. y Pavlides, C. (2002). Induction of hippocampal long-term potentiation during waking leads to increased extrahippocampal zif-268 expression during ensuing rapid-eyemovement sleep. *The Journal of Neuroscience*, 22, 10914-10923.

Rivera, S. M., Reiss, A. L., Eckert, M. A. y Menon, V. (2005). Developmental changes in mental arithmetic: Evidence for increased functional specialization in the left inferior parietal cortex. *Cerebral Cortex*, 15, 1779-1790.

Scott, S. K., McGettigan, C. y Eisner, F. (2009). A little more conversation, a little less action-Candidate roles for the motor cortex in speech perception. *Nature Reviews Neuroscience,* 10, 295-302.

Sigman, M., Peña, M., Goldin, A. P. y Ribeiro, S. (2014). Neuroscience and education: prime time to build the bridge. *Nature Neuroscience*, *17*(4), 497-502.

Stickgold, R., James, L. y Hobson, J. A. (2000). Visual discrimination learning requires sleep after training. *Nature Neuroscience*, 3, 1237-1238.

Suchert, V., Hanewinkel, R. e Isensee, B. (2016). Longitudinal relationships of fitness, physical activity, and weight status with academic achievement in adolescents. *Journal of School Health*, 86(10), 734-741.

Tokuhama-Espinosa (2011) *Mind, Brain, and Education Science. A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. W.W. Norton and Company, Inc.

Valladolid-Acebes, I. et al. (2012). High-fat diets induce changes in hippocampal glutamate metabolism and neurotransmission. Am. *J. Physiol. Endocrinol. Metab*. 302, E396-E402.

Van Dijk, M., De Groot, R., Savelberg, H., Van Acker, F. y Kirschner, P. (2014). The association between objectively measured physical activity and academic achievement in Dutch adolescents: findings from the GOALS study. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 36(5), 460-473.

Vecsey, C. G. Baillie, G. y Jaganath, D. et al. (2009). Sleep deprivation impairs cAMP signalling in the hippocampus. *Nature*, 461, 1122-1125.

Wilhelm, I., Diekelmann, S. y Born, J. (2008). Sleep in children improves memory performance on declarative but not procedural tasks. *Learning Memory*, 15, 373-377.

Wilhelm, I., Diekelmann, S., Molzow, I., Ayoub, A., Mölle, M. y Born, J. (2011). Sleep selectively enhances memory expected to be of future relevance. *Journal of Neuroscience*, 31, 1563-1569.

Wilson, M. y McNaughton, B. (1994). Reactivation of hippocampal ensemble memories during sleep. *Science*, 265, 676-679.

ACOGIDA Y RESPONSABILIDAD: UNA REFLEXIÓN ÉTICA SOBRE EL DESTINO EDUCATIVO DE LOS GRUPOS SOCIALES DESFAVORECIDOS

Dubini, Marcela
Universidad Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina
E-mail: marceladub@fibertel.com.ar

Resumen
Este trabajo parte de una revisión de las ideas de acogida y hospitalidad –tal como ellas se desarrollan en el pensamiento y la obra de Emmanuel Lévinas y de Jacques Derrida– con el objetivo de postularlas como conceptos clave para pensar las reconfiguraciones de las instituciones educativas que se hacen necesarias para enfrentar el desafío de dar cabida en ellas a esos nuevos sujetos que hoy intentan habitarlas. Intentaré mostrar que esas ideas, junto a toda la constelación de conceptos que se tejen alrededor de ellas (otro, rostro, atención, responsabilidad), resultan especialmente potentes a la hora de reflexionar acerca de la educación de los sujetos pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos o vulnerables.
Desde estas consideraciones, este escrito sostendrá que los saberes pedagógicos y didácticos resultan insuficientes para enfrentar estos retos que reclaman, en primer término, una respuesta ética originaria, un "sí" incondicionado que es condición luego de la búsqueda de respuestas en el campo pedagógico-didáctico.

Abstract
This work starts from a review of the ideas of reception and hospitality –as they are developed in the thinking and work of Emmanuel Lévinas and Jacques Derrida– with the objective of postulating them as key concepts to think the reconfigurations of the educational institutions that become necessary to face the challenge of accommodating those new subjects that today try to inhabit them. I will try to show that these ideas, together with the whole constellation of concepts that are woven around them (other, face, attention, responsibility) are particularly powerful in reflecting on the education of subjects belonging to the most disadvantaged or vulnerable social sectors.
From these considerations, this paper will argue that the pedagogical and didactic knowledge is insufficient to face these challenges that demand, first of all, an original ethical response, a "yes" unconditional that it is condition after the search for answers in the pedagogical-didactic field.

Palabras clave: grupos vulnerables; educación; hospitalidad; responsabilidad; instituciones educativas.

Keywords: vulnerable groups; education; hospitality; responsibility; educational institutions.

INTRODUCCIÓN
Mi tesis de Maestría[1] tuvo como objetivo la reconstrucción e interpretación de la trayectoria educativa de jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos en las

[1] Tesis de la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas (Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires), titulada *"Nuevos sujetos" en la formación docente: las trayectorias educativas*

Instituciones de Formación Docente (IFD). Desde una perspectiva biográfica narrativa, se reconstruye en el estudio la historia de cuatro jóvenes migrantes, que viven en situación de vulnerabilidad social y cursan estudios de magisterio en una IFD de la Ciudad de Buenos Aires.

Si bien los análisis que fui realizando en el desarrollo teórico de la temática se inscribieron fundamentalmente en el campo de la investigación socio-educativa, las cuestiones que allí se me fueron apareciendo me condujeron, casi de manera necesaria, a trascender ese campo teórico para llevarme al plano de una reflexión ética sin la cual no parecía poder saldar las inquietudes que me habían conducido a mi investigación. Este deslizamiento hacia el campo de lo ético no resulta, en realidad, extraño en tanto a la dimensión que no puede obviarse al hablar de la educación y mucho menos cuando la cuestión se enfoca desde la perspectiva de las teorías críticas. Esas reflexiones a las que me refiero se articularon en torno a tres ideas que, de modo más o menos explícito, parecían atravesar toda la investigación: *deseo*, *destino* y *hospitalidad*.

Quisiera en este escrito ampliar el campo de esas consideraciones centrándome especialmente en las ideas de hospitalidad y acogida a partir del pensamiento de sus autores de referencia, Jacques Derrida y su "maestro" Emmanuel Lévinas. Mi intención es ir aquí más allá de las connotaciones que estos conceptos cobraron en el análisis de los casos y de la temática particular que abordaba mi tesis, para postularlos como conceptos clave para pensar las reconfiguraciones de las instituciones educativas que se hacen necesarias para enfrentar el desafío de dar cabida en ellas a esos nuevos sujetos que hoy intentan habitarlas.

Me propongo mostrar que las ideas de hospitalidad y acogida, junto a toda la constelación de conceptos que se tejen alrededor de ellas (otro, rostro, atención, recepción, responsabilidad), resultan especialmente potentes a la hora de reflexionar acerca de la educación de los sujetos pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos o vulnerables. Entiendo, en este sentido, que ese conjunto de categorías abre el espacio para comenzar a concebir el trabajo en las instituciones educativas no ya desde la lógica de una mismidad asimiladora y homogeneizante, sino desde una aceptación incondicional de la otredad y la heterogeneidad.

Desde estos planteamientos o consideraciones, este escrito sostendrá que los saberes pedagógicos y didácticos resultan insuficientes para enfrentar estos retos que reclaman, en primer término, una respuesta ética originaria, un "sí" incondicionado que es condición luego de la búsqueda de respuestas en el campo pedagógico-didáctico.

1. UNA LECTURA ÉTICA DE LA CUESTIÓN

> Si la educación es un libro abierto, la ética es lo que da a pensar, como *exterioridad interpelante*, cada vez y de diversas maneras, en los núcleos y en los bordes de la trama de ese texto (Cullen, 2004).

1.1. Explorando algunas categorías: acogida, hospitalidad, responsabilidad, rostro, otro.

Adentrarnos en la definición de estos conceptos nos lleva a situarnos en el corazón mismo de la posición ética de Lévinas que es, al mismo tiempo, el núcleo central de todo su pensamiento

de jóvenes de sectores desfavorecidos en las instituciones de formación docente. Director Dr. Daniel Suárez. Año 2012.

filosófico[2]. En efecto la idea de acogida u hospitalidad[3] se halla en el centro de la ética levinasiana que ha sido definida. a veces y en consecuencia, como una "ética de la acogida" (Conesa, 2006; Saraiva, 2006). La relación de acogimiento que define, para el autor, tanto a la relación ética en sí misma como al hombre en su condición humana, marca el sentido o esencia de la relación ética con el otro.

> La ética, la solicitud dirigida al ser de quien es diferente de mí mismo, la no indiferencia a la muerte de otro, y por tanto, la posibilidad de morir por otro, la oportunidad de la santidad, sería la distensión correspondiente a esa contracción ontológica expresada por el verbo ser, el des-interés que quiebra la obstinación del ser, que inaugura el orden de lo humano, de la gracia y el sacrificio (Lévinas, 2001, p. 250).

El hombre deviene un yo ético y por tanto auténticamente humano en la inversión del en-sí y el para-sí que da lugar a la prioridad del para-otro (Lévinas, 2001) y que se produce, para nuestro autor, en el "encuentro con el rostro del otro" (Lévinas, 2001, p. 250).

La relación de acogimiento es siempre la relación con otro –el absolutamente otro– que irrumpe y que interrumpe por ello mi mismidad y la perturba provocando "la rotura del silencio de mi mundo centrado en el "yo""(Bárcena y Mèlich, 2014, p. 149). Ese otro que se me aparece en su desnudez y vulnerabilidad y se me enfrenta (en el sentido de "hacer frente a", estar frente a frente, cara a cara), lo hace bajo la forma de lo que Lévinas llama el Rostro. Antes de cualquier expresión particular, lo que vulgarmente entendemos como un rostro (una cara con sus rasgos y expresiones), el Rostro es "la desnudez y el desembozo de la expresión en cuanto tal, es decir, la extrema exposición, lo indefenso, la vulnerabilidad misma" (Lévinas, 2001, p. 175). La relación con el Rostro, nos dice Lévinas, es así la relación con "lo que está desnudo, despojado", "con quien está solo y puede sufrir ese supremo abandono que llamamos muerte" (Lévinas, 2001, p. 130). El Rostro no es una presencia o una figura física sino, ante todo, una voz, "un lenguaje original", "anterior a la palabra" (Lévinas, 2001, p. 266) que me interpela, que me llama.

> … la desnudez humana me interpela –interpela al yo que soy–, me interpela en su debilidad desprotegida e indefensa de desnudez; pero me interpela también con una extraña autoridad imperativa y desarmada… (Lévinas, 2001, p. 266)

El Rostro se dirige al yo en la forma de un mandato ético fundamental: no matarás –no me ignorarás, no me abandonarás, no suprimirás mi otredad, no usurparás mi lugar condenándome al exilio (Lévinas, 2001). Aquí reside, para Lévinas, la "exigencia ética infinita del rostro" (Lévinas, 2001, p. 253) frente a la cual el yo, en tanto humano, no debe ni puede permanecer indiferente. El Rostro del otro "en su exposición indefensa al misterioso abandono de la muerte", es una voz que ordena, una orden dirigida a mí para que no permanezca indiferente ante esa muerte, para que no deje al otro morir solo, es decir, para que responda de la vida de otro hombre y evite hacerme cómplice de su muerte (Lévinas, 2000, p. 178).

[2] Bárcena y Mèlich (2014) señalan como rasgo específico del pensamiento de Lévinas, la prioridad de la ética por sobre la ontología y otras disciplinas sociales como la sociología o la psicología. Para Lévinas, la moral no es solo una rama de la filosofía, sino la "filosofía primera".

[3] Aunque el término hospitalidad es también utilizado por Lévinas, es más frecuente que el autor lituano utilice los términos acogida y atención al otro. Derrida en cambio, como iremos viendo, ha preferido hablar de la hospitalidad y el hospedar.

Acoger al otro, a ese rostro que me interpela en su vulnerabilidad, es así, entonces, asumir mi responsabilidad por él, hacerme cargo de su destino (Lévinas, 2001). Se trata de una responsabilidad ilimitada e irrenunciable, una responsabilidad "sin excusa posible" (Lévinas, 2001, p. 177) que me reclama y me señala como único destinatario, "el único elegido", que me obliga a responder al prójimo con un "aquí estoy" (Lévinas, 2001, p. 178), no te abandonaré[4].

Ahora bien, esta responsabilidad irrenunciable e ilimitada es también una responsabilidad incondicionada, anterior e independiente de todo saber o juicio sobre ese otro que se me aparece, "que se me antepone de entrada" y me obliga, más allá de juicio alguno (Lévinas, 2001, p. 250). Este carácter incondicionado de la acogida del prójimo y de la responsabilidad por su destino es tal vez uno de los aspectos que más ha desarrollado Derrida a partir de las enseñanzas de su maestro. Para este autor, la hospitalidad –palabra que traduce o reproduce a aquellas palabras que la han precedido: "atención" y "acogida" (Derrida, 1998, p. 40)– se presenta, ante todo, nos dice el autor, como el acto de recibir al otro, acoger al otro en cuanto otro, responsabilizarse por él, sin que importe quién es ese otro. Se trata de una recepción y una atención incondicionada.

Hospedar es abrir la puerta de la propia casa, de la propia morada, sin hacer ninguna pregunta, sin exigir condiciones, es darle lugar[5], dejar venir a ese "otro absoluto, desconocido y anónimo" (Derrida, 2000, p. 31). Es responder al otro que me llama y me interroga con un "ven", "sí", "entra", "quien quiera que seas y cualesquiera que sean tu nombre, tu lengua, tu sexo, tu especie…" (Derrida, 2000, p. 137). "Decimos, sí, al *recién llegado* antes de cualquier determinación antes de cualquier anticipación, antes de cualquier *identificación" (*Derrida, 2000, p. 81). Sólo esta forma incondicionada de acoger al otro merece, para Derrida, el nombre de hospitalidad. La hospitalidad implica entonces la abstención a la pregunta, es recibir sin interrogar –"quién es, cuál es su nombre, de dónde viene" (Derrida, 2000, p. 133)–, es acoger sin convertir al otro en un tema o una cuestión. Hospedar es acoger al otro, "allí donde él se sustrae al tema" (Derrida, 1998, p. 421).

Se trata, retomando a Lévinas, de la obediencia a una exigencia ética "significada en el rostro de otro hombre, al que no nos dirigimos como un tema" (Lévinas, 2001, p. 182). En el encuentro con el Rostro, "el otro, el único, no soporta juicio alguno" (Lévinas, 2001, p. 250), estoy obligado con él, más allá y más acá de todo saber, juicio o categorización acerca de él. Hacer del otro un tema, implicaría reducir su otredad, su absoluta alteridad, encerrándolo en categorías que lo colocan como parte o miembro de un género Tematizar al otro es banalizar su experiencia asimilándola a la de un todo universal y previsible (Skliar y Tellez, 2008), es borrar el carácter único del Rostro. "El otro –dice Lévinas (2001, p. 253)– es único en su rostro y por eso es incomparable".

La hospitalidad, por tanto, no pregunta, no requiere respuestas y tampoco exige nada a cambio. Es un puro don –"absoluto" y "sin reserva" (Derrida, 2000, p. 135)– que se ofrece sin esperar reciprocidad pues esta amenazaría "su carácter gratuito, su gracia, o su caridad incondicional" (Lévinas, 2001, p. 276). La relación de acogimiento, es así, para nuestros autores, una relación de asimetría (Lévinas, 2001): "en el punto de partida me importa poco lo que otro sea respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable" (Lévinas, 2001,

[4] Lévinas (2001, p. 176) nos habla de un "abandono imposible del otro", una "prohibición" del abandono del otro a su soledad

[5] Derrida (1998, p. 93), señala que la morada es, justamente, para Lévinas ese "lugar ofrecido al extranjero".

pp. 130-131), sin conocer su identidad, sin exigirle nada a cambio, sin ninguna condición que ponga límites o constriña al acto de hospedar, de dar lugar.

Son estas formas absolutas y desmesuradas del recibimiento y la responsabilidad las que Derrida enmarca en su idea de *La ley de la hospitalidad* (con mayúscula); una ley incondicional que se distingue de *las leyes de la hospitalidad*, en la que el acto de acoger se halla supeditado a la identificación de los sujetos y a la definición de derechos y deberes siempre "condicionados y condicionales" (Derrida, 2000, p. 81).

1.2. El acogimiento hospitalario como respuesta educativa

En qué sentido las categorías que hemos revisado pueden servirnos o ser usadas para pensar en las cuestiones que este escrito plantea en torno al destino educativo de los grupos sociales desfavorecidos. De qué modo las ideas de acogida, otro, rostro, responsabilidad, nos ayudan a realizar una reflexión sobre estas cuestiones que, como decíamos en la introducción, trasciende el campo de los planteos pedagógico-didácticos situándose más bien en una perspectiva ética.

Antes de adentrarme en esta última parte del trabajo, quisiera, sin embargo, hacer algunos señalamientos respecto a esta idea del "uso" de las categorías. Sabido es que todo "uso" puede conllevar un abuso en donde las ideas o categorías nodales de un autor, se tensionan, se amplían o extienden, se contraen, se transforman o deforman. ¿Qué autoriza, estas operaciones? Dicen Diker y Frigerio (2006, p. 8): "Un maestro –y sin duda Lévinas lo es– no espera solo que el que encuentre las trazas de su obra las haga suyas. Un maestro fundamentalmente espera que las vuelva otra cosa". De lo que se trata entonces es de recibir respetuosamente esa herencia para "hacer de ella y con ella, letra nueva" (Diker y Frigerio, 2006, p. 7) con la cual seguir pensando nuestro mundo. Lo que ha intentado este escrito, entonces, es revisitar el pensamiento de Lévinas y sus derivaciones en Derrida, interrogándolo desde lo que hoy nos inquieta, buscando en sus categorías aquellas que permitan responder a esas preguntas, lo que implica siempre un cierto recorte o lectura particular de sus escritos.

Y ahora sí, volviendo a nuestras inquietudes, quizás podríamos empezar por preguntarnos quiénes son aquí los otros que relaman nuestra hospitalidad. En mi tesis de Maestría y en relación específicamente a los sujetos que fueron objeto de la indagación (jóvenes de sectores vulnerables, en muchos casos, migrantes de países limítrofes), hacía referencia a cómo la presencia de este "nuevo grupo" de estudiantes establecía, en alguna medida, una diferencia cualitativa en cuanto a la composición tradicional de la población de las instituciones de formación docente instalando fuertemente en ellas la cuestión de la alteridad. Estos, como otros "nuevos alumnos" que hoy habitan las instituciones, son diferentes a los esperados, a los imaginados o deseados, no encajan en los patrones o modelos preestablecidos, no encajan en "el mismo" de la homogeneidad escolar. Son los extranjeros, pero no solo o únicamente en el sentido jurídico de haber nacido en otra tierra, en otro país, sino en el sentido de lo extraño, lo ajeno al nosotros, son *los otros*. Proceden de otra patria simbólica, de otra lengua (con toda la carga de sentidos que ella configura), de otra cultura. Estos nuevos estudiantes perturban el ámbito de *lo mismo*, irrumpen en él desbaratando y poniendo en cuestión nuestros modos de hacer y de pensar, nuestras certezas y, por lo tanto, nos inquietan.

Así definidos estos sujetos pueden entonces ser pensados desde la categoría de "otro", no tal vez de un Otro –con mayúscula– que, como señal Forster (2016), remite al infinito e irrepresentable levinasiano, pero sí otro –con minúscula– "que cristaliza en la alteridad efectiva" (p. 105). Es aquí ese otro efectivo: el pobre, el extranjero, el inmigrante, el refugiado, el débil, el

oprimido, el desposeído, el rechazado. Esos otros que han sido condenados por la sociedad a la exclusión, expulsados de un mundo que es solo para algunos, se nos[6] presentan y nos reclaman, no con la voz sino con su sola presencia, un lugar en nuestro lugar.

En tanto a la presencia que cuestiona nuestra mismidad, que nos hace frente y nos demanda, podríamos pensar a estos sujetos bajo la figura del Rostro. Pero en este caso, se trata, muchas veces, de un rostro revestido de una fisonomía, una expresión particular, ciertos rasgos identitarios que lo sitúan "materialmente" en el lugar del otro excluido, el marginado, de aquel cuya vulnerabilidad no es solo un predicado filosófico, sino también social. Estos otros, estos rostros, como voces anteriores a cualquier a expresión verbal (Lévinas, 2001), nos llaman y nos reclaman para que no permanezcamos indiferentes, nos ordenan no abandonarlos, no dejarlos fuera, no condenarlos convirtiéndonos en cómplices de su exclusión. Se trata de una orden, de un mandato, que se dirige a nosotros (docentes-instituciones educativas) y nos designa como únicos responsables.

Ese otro que irrumpe, que perturba, que nos importuna, nos demanda y nos exige con su presencia, la responsabilidad de recibirlos; una responsabilidad incondicional que es anterior a cualquier conocimiento temático o conceptual del sujeto. Hospedar –como ya hemos señalado– es "abrir la puerta de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta" (Skliar, 2006, p. 28). Se trata de una acogida responsable que se brinda antes de cualquier saber acerca del otro.

Un sí originario sobre la base del cual puede surgir también luego, en una segunda instancia, el interés o la necesidad de saber sobre él para poder ayudarlo, para brindarle mejores condiciones para construir sus trayectorias en el espacio de las instituciones que los albergan. Pero ante todo debemos ser capaces de recibirlos y hospedarlos de manera incondicional, antes e independientemente de cualquier saber o categorización sobre ellos que los haga mensurables, predecibles, ordenables en el seno de nuestra mismidad. La hospitalidad –desde las posiciones que aquí adoptamos– no espera a un saber ya construido que "nos prepare" para acoger, se ofrece al otro como un ser único, que no es meramente un tema –algo de lo que se habla, algo que se estudia o se clasifica desde categorías propias y generales.

En el desarrollo de mi tesis, señalaba que la llegada de estos "nuevos estudiantes", que parecen desafiar los modelos establecidos, esperados o deseados en las instituciones educativas, ha venido suscitando respuestas diversas: sorpresa, rechazo, preocupación, inquietud. Pero en todos los casos, estos "nuevos estudiantes" y sus condiciones mismas se han transformado en un tema recurrente en las discusiones y conversaciones institucionales, en el discurso de los educadores. Son el tema del que se hablaba. Desde la perspectiva que venimos desarrollando, dar lugar a estos otros, abrirles un espacio en "nuestro espacio" exige, sin embargo, invertir ese modo de relación con el otro. No demandar, sino dejarse demandar por ellos. Aceptarlos en su mismidad y unicidad, antes de exigirles que se amolden a nuestra mismidad para aceptarlos.

Dejar de hablar *de* ellos para comenzar a hablar *con* ellos, abrirles ese espacio para que tomen su palabra, para que expresen su mismidad, escucharlos con esa atención que nos permita comprenderlos y ayudarlos asumiendo nuestra responsabilidad para con ellos, nuestro compromiso como educadores de posibilitar otros destinos. Se trata de acallar un poco nuestras voces para dar lugar a una palabra que nos demanda y se expresa en una lengua –en todos los

[6] Aunque las categorías de Lévinas exigirían más bien el uso de la primera persona del singular, he optado por el uso del nosotros para hacer referencia a la comunidad educativa, a las instituciones educativas y sus actores, sin dejar, sin embargo, de lado asunción singular de un mandato que nos reclama como únicos responsables.

sentidos y extensiones de ese término, como dice Derrida (2000)– que no es la nuestra pero que debemos intentar escuchar y atender. Es en este otro modo de relación con el otro, donde se juega esa diferencia entre la hospitalidad desmesurada, sin condiciones y esas formas condicionales y condicionadas donde la hospitalidad se ofrece cuando el otro se despoja en cierta forma de su otredad y se adapta a las normas, a la lengua, a los modos de hacer y de pensar de la casa en la que solicita alojamiento.

Asumir la responsabilidad institucional de hospedar a estos otros de manera incondicionada, supone también hacer de nuestras preguntas una vía de doble mano en donde, como dice Skliar (2005), nuestra pregunta por los "otros" deje siempre lugar a una pregunta por el "nosotros", por nuestros propios modos de recibir y de alojar, por las condiciones que somos capaces, o no, de ofrecer para que el otro encuentre su lugar. Se trata de dejar que su presencia y su palabra conmuevan a las instituciones tanto en el sentido de dejarse afectar, como de ponerse en movimiento, de revisarse a sí mismas y a sus modos instituidos de pensar y de hacer, buscando nuevos modos, nuevos caminos por los que "los nuevos" puedan también transitar.

Establecer estas nuevas condiciones implica, seguramente, todo un cúmulo de decisiones pedagógicas y didácticas en las que el saber sobre esos otros y sobre las instituciones y su funcionamiento resultan indispensables. Pero, y una vez más lo decimos, esas decisiones requieren, como condición previa, la asunción de un mandato que es ante todo de carácter ético: la apertura a su presencia y su palabra, la ruptura de la indiferencia, la preocupación por y la obligación para con él (Lévinas, 2001), la responsabilidad por su destino. Solo así será posible armar para ellos esa escena educativa que Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2009, p. 78) describen en palabras, que quisiera hacer mías en este escrito:

> Miradas que sostienen, manos que acompañan, gestos que habilitan, formas de encuentro que permiten reconocerse, espacios habitables, escuchas que permiten que otro hable, discursos que facilitan que otro sepa, se autorice, se interrogue, busque… Nuestro trabajo es hoy, tal vez más que nunca, el de producir estas condiciones educativas, es decir armar la escena educativa.

Las reconfiguraciones de las instituciones que hoy se hacen necesarias para albergar a estos otros que hoy intentan habitarlas requiere entonces, ante todo, una reconfiguración de nuestros modos de relación con esos otros.

CONCLUSIONES

En el apartado anterior, y tal como proponía en la introducción de este trabajo, he intentado referirme a la insuficiencia de los saberes pedagógico-didácticos para dar respuesta a las demandas que plantea la presencia de estos "nuevos estudiantes" en las instituciones educativas: Quisiera ahora, en estas reflexiones finales, ampliar o profundizar algo más en estas insuficiencias que nos acosan, tensionando o poniendo en debate algunas cuestiones más.

Afirmaré, en este sentido, que la respuesta a esas nuevas demandas no es, ni puede ser, tampoco, ni primera, ni puramente política o jurídica sino que, también en estos planos, lo ético debe tomar la delantera. Y aquí apelo a esa distinción establecida por Derrida (2000) entre *La ley de la hospitalidad* y *las leyes de la hospitalidad* en la que parece jugarse, para el autor, esa diferencia entre lo ético y lo jurídico, entre la desmesura incondicional y absoluta del acogimiento "que no toma en cuenta el derecho, el deber o incluso la política" (Derrida, 2000, p. 135) y las formas de recepción condicionadas a deberes y derechos definidos jurídica y políticamente.

Ambas leyes, sin embargo, se requieren mutuamente. Las leyes de la hospitalidad para ser tales requieren de una Ley que las inspire, las guíe y las demande, pero ésta necesita de aquellas para efectivizarse, para no ser meramente "abstracta, utópica, ilusoria" (Derrida, 2000, p. 81).

La declaración política y jurídica del derecho a la educación, en tanto al derecho que corresponde a todo hombre, y el conjunto de leyes, normas y disposiciones que lo regulan no bastan entonces si no hallan eco previamente en la asunción de la responsabilidad y el compromiso hospitalario de recibir, de dar la bienvenida, de dar lugar a cada uno de aquellos que nos reclaman, en los términos en que hemos definido en este escrito este "hacer lugar". Es el acogimiento ético del otro, la respuesta al Rostro que nos interpela, lo que es capaz de poner en marcha los recursos que hagan posible, en el plano educativo, no solo albergar al otro en el sentido de darle un lugar en el espacio escolar, sino albergarlo en el mundo del saber, del conocimiento, de las adquisiciones buscadas y requeridas. Y aquí es, seguramente –de ningún modo quiero negarlo– donde el campo incondicionado de lo ético debe apelar también a las disposiciones políticas y jurídicas, a los saberes pedagógicos y didácticos que nos permitan dar una mejor respuesta a estos otros que hoy nos solicitan, no condenándolos al abandono y la exclusión.

Me gustaría, finalmente, cerrar estas reflexiones con una cita de Bárcena y Mèlich (2014, p. 152) que es casi una advertencia que abre el espacio para seguir pensando en lo que aquí se dijo: "El otro –dicen los autores– es la anunciación de lo infinito como fragilidad y vulnerabilidad. Es vulnerable porque no impone nunca, solamente demanda, apela, y se retira si nadie le responde". Nos toca entonces hacer carne en nosotros esa prohibición del abandono de la que habla Lévinas, para que nos sean ellos los que abandonen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Conesa, D. (2006). La «ética de la acogida" en el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Una lectura derridiana. *Thémata. Revista de Filosofía*, *36*, 223-230.

Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación.* Buenos Aires: Paidós

Derrida, J. (1998. *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Diker, G. y Frigerio, G. (2006). Prólogo. En Skliar, C. y Frigerio, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Forster, R. (2016). Los rostros de la alteridad. En Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación.* Rosario: Homo Sapiens.

Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros*. Valencia: Pre-Textos.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens.

Saraiva, K. (2006). La Babel electrónica. Hospitalidad y traducción en el ciberespacio. En Skliar, C. y Frigerio, G, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Skliar, C. (2005). La pregunta por la identidad y la respuesta por la alteridad. Material elaborado para el curso de postgrado "Identidades y Pedagogía". FLACSO Argentina.

Skliar, C. y Tellez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia.* Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2006). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Skliar, C. y Frigerio, G. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

LA NEURO-EDUCACIÓN APLICADA AL AULA. EDUCANDO AL CEREBRO

Espino-Díaz, Luis
Facultad de CC de la Educación, Córdoba, España
luis.espino@uco.es

García-Cano Lizcano, Fernando
Escuela de Arte Pedro Almodóvar, C. Real, España
fernando.garciacano@edu.jccm.es

Resumen
Para poder vincular aprendizaje y cerebro es necesario llevar a cabo una restructuración de la práctica pedagógica de forma que esta pueda vincularse a los aportes de las Neurociencias. En este sentido, la Neuro-educación está emergiendo como una nueva ciencia que tiene como principal objeto la suma de sinergias procedentes de la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias y con ello poder acercar a los diferentes agentes educativos los recursos necesarios en cuanto al binomio cerebro y aprendizaje (Campos, 2010). En la medida en que los educadores estén vinculados al conocimiento del funcionamiento del cerebro, el proceso de enseñanza-aprendizaje será más efectivo. En este punto es necesario destacar que el papel que cumple el cerebro no solo se encuentra circunscrito al aprendizaje, sino también a la enseñanza. Es decir, el cerebro se encuentra activado en toda actividad humana, también en la docente y a través de la neuro-educación se enriquece enormemente esta labor (Battro, 2011).

Abstract
In order to link learning and brain it is necessary to carry out a restructuring of the pedagogical practice so that it can be linked to the contributions of the Neurosciences. In this sense, Neuro-education is emerging as a new science whose main purpose is the sum of synergies from Pedagogy, Cognitive Psychology and Neuroscience and with this, to bring the different educational agents closer to the necessary resources in terms of binomial brain and learning (Campos, 2010). To the extent that educators are linked to the knowledge of brain functioning, the teaching-learning process will be more effective. At this point it is necessary to emphasize that the role played by the brain is not only limited to learning, but also to teaching. That is, the brain is activated in all human activity, also in the teacher and through neuro-education this work is greatly enriched (Battro, 2011).

Palabras clave: neuroeducación; neurociencias; pautas neuroeducativas.

Keywords: neuroeducation; neurosciences; neuroeducative guidelines.

INTRODUCCIÓN
Las neurociencias están desarrollando investigaciones centradas en las bases neurales del aprendizaje, de la memoria, de las emociones y de diferentes funciones del cerebro cuyos resultados tienen una alta aplicabilidad en el ámbito del aprendizaje (Bowers, 2016; Howard-Jones, Ioannou, Bailey, Prior, Yau y Jay, 2018). El desarrollo de la neuro-educación contribuye al avance de la innovación educativa, así como al desarrollo de los sistemas educativos. En este

sentido, Caine, Caine, McClintic y Klimek (2009) establecen los principios de *aprendizaje del cerebro* basados en que este es un complejo sistema adaptativo que se configura con nuestra relación con el entorno, la búsqueda de significado tiene lugar a través de pautas, lo que se aprende es influido por las emociones, el aprendizaje implica tanto una atención focalizada como una percepción periférica, el aprendizaje es un proceso de desarrollo y cada cerebro se organiza de manera única, porque en última instancia es el sustrato biológico de la consciencia personal.

Precisamente los recientes debates sobre la dilucidación de qué sea la consciencia (Sennet, 1995; Arana, 2015) renuevan la actualidad de un planteamiento personalista de la psicología, y por ende de las neurociencias, basado en una antropología filosófica adecuada (Burgos, 2013 y 2014), para evitar el riesgo de planteamientos naturalistas, con sus derivaciones éticas reduccionistas.

Es por todo ello que, independientemente de la corriente pedagógica a considerar y focalizando la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existen una serie de habilidades y capacidades a desarrollar de tipo cognitivo, social, moral, afectivo y físico que son necesarias para la consolidación y asimilación de aprendizajes ulteriores y que son el fruto de un cerebro en continuo desarrollo.

Siguiendo el modelo de Guillén (2017), proponemos unas pautas pedagógicas que resultan esenciales para su trabajo en el aula dentro del ámbito de la neuroeducación y que se centran en el desarrollo de las emociones, la atención, la memoria, el ejercicio físico, el juego a través de las TIC, la creatividad y el fomento del trabajo cooperativo en el aula.

1. NEUROCIENCIAS Y NEUROEDUCACIÓN

La neuroeducación es una nueva disciplina que está en desarrollo gracias a las aportaciones de la neurociencia, la psicología, ciencia cognitiva y las ciencias de la educación para crear una mejor comprensión de cómo aprendemos y cómo esta información se puede usar para crear métodos de enseñanza, planes de estudio y políticas educativas más efectivos (Carew y Magsamen, 2010). A pesar de que la neuroeducación está iniciándose en el ámbito de la investigación está suscitando nuevos diálogos críticos entre docentes, responsables de las administraciones educativas, familias y el ámbito científico.

Como se ha adelantado en la introducción, la neuroeducación es considerada como una nueva ciencia que se apoya en la Pedagogía, la Psicología Cognitiva y las Neurociencias (Campos, 2010). Adentrándonos en la delimitación conceptual del término, la neuroeducación es calificada como neurociencia cognitiva aplicada, especialmente si no existen diferencias sustanciales en orientaciones filosóficas y metodológicas que se encuentran entre la educación y neurociencia cognitiva (Campbell, 2011). Continuando con la argumentación del autor, la neuroeducación es un área de la investigación educativa que se basa en los mecanismos de los procesos de la información, las teorías y métodos propios de la neurociencia cognitiva aplicada pero que a diferencia de esta no se circunscribe a estos elementos únicamente si no que la neuroeducación tiene como objeto principal a la persona y no solo los mecanismos de tipo fisiológicos y biológicos en los que se apoyan las neurociencias. Considerando el enfoque transdisciplinar de las neurociencias, la neuroeducación puede aportar la construcción de nuevos marcos filosófico-educativos y nuevas metodologías de investigación que sirvan como marco de referencia en el binomio aprendizaje-cerebro.

Por otra parte, a pesar de la existencia de los denominados mitos sobre el cerebro que durante varias décadas han persistido en el ámbito escolar, y que se utilizan a menudo para justificar enfoques ineficaces de la enseñanza dando lugar a distorsiones sesgadas del hecho científico (Howard-Jones, 2014), la investigación en neuroeducación sostiene que es imperativo incluir la función cerebral en la teorización educativa actual, destacándose que las colaboraciones entre neurociencia y educación están cargadas de filosofía, conceptual, metodológica y cuestiones prácticas (Patten y Campbell, 2011).

En cuanto a los centros de interés de las neurociencias con respecto a la neuroeducación, la investigación neurocientífica aborda las patologías de las discapacidades de aprendizaje (Ferrari, 2011); en consecuencia, el objeto desde la investigación educativa debe ser comprender el contexto más amplio de aprendizaje y desarrollo personal que complemente las aportaciones de las neurociencias y evite el etiquetado de estudiantes atípicos que pudiera desembocar en una potencial estigmatización. Esta coyuntura de una mayor colaboración interdisciplinaria entre las neurociencias y la educación es la que ha hecho posible el surgimiento de un nuevo campo disciplinar como es el de la neuroeducación que no solo informará de los enfoques educativos, sino que también fomentará la comprensión científica sobre la relación de los procesos neuronales con los comportamientos complejos que se observan en el aula (Howard-Jones, 2014).

2. PLANTEAMIENTO PERSONALISTA DE LA NEUROEDUCACIÓN

Hay denominaciones que nos llaman la atención por lo novedoso de su expresión, aunque las palabras que la componen resulten conocidas. Si a un psicólogo profesional se le pregunta por la existencia de alguna corriente personalista entre los autores que cultivan la psicología, su respuesta será una pregunta: ¿y qué es eso de la psicología personalista?

Entre las distintas corrientes psicológicas (conductistas, psicoanalíticas, cognitivistas y humanistas) no figura ninguna que se denomine a sí misma como personalista, por más que la base antropológica desde la que algunos profesionales de la psicología trabajan deba mucho al personalismo filosófico del siglo XX. Aún no ha llegado la hora de que se admita por la comunidad científica la existencia de un planteamiento general de la psicología experimental al que pueda denominarse personalista.

Sin embargo, publicaciones recientes sobre la consciencia (Aznar-Casanova, 2017), admiten sin empacho que sobre esa cuestión todo el pensamiento medieval y renacentista nada relevante aportó. Hubo que esperar a la llegada del pensamiento moderno con Descartes para que surgiera adecuadamente el tema, aunque con errores, como explica el best-seller de Antonio Damasio, que hace unos años acaparó la atención de los interesados en neurociencias. Y sin embargo cabe preguntarse críticamente si de verdad toda la filosofía antigua y medieval nada aportaron al conocimiento de la psicología humana hasta que no llegó el siglo XVII, porque precisamente si algo interesó al pensamiento medieval, de manera especial, fue el alma humana.

No le parece a la psicología experimental que la cuestión del alma sea propia de su campo, lo cual metodológicamente es incuestionable. Pero, sin embargo, son muchas las cuestiones fronterizas que unen la psicología experimental y la filosofía del alma. Resulta llamativo que la utilización del concepto de alma humana esté cada vez más reducida dentro del ámbito mismo de la antropología filosófica; se ha sustituido en muchos casos por el término mente y en otros se ha optado por hablar de la conciencia subjetiva.

Hace ya más de dos décadas que Dennett (1995) publicó un interesante ensayo que tituló *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*. Su pretensión debió convencer a muchos investigadores del campo de las neurociencias, pero dejó insatisfechos a muchos filósofos. Prueba de ello fue la publicación por Arana (2015) de un ensayo titulado *La conciencia inexplicada. Ensayo sobre los límites de la comprensión naturalista de la mente*. Si en algo es especialista Arana, catedrático de filosofía de la ciencia en Sevilla, es en la práctica rigurosa de la interdisciplinariedad, sobre la que ha escrito también alguna monografía.

La conclusión a la que llega Arana en su estudio crítico del planteamiento naturalista sobre la conciencia es que hay dos tipos de realidad irreductibles entre sí, que él llama el nomológico y el nomogónico. Al primero le compete cumplir leyes, mientras que el segundo tiene por cometido instaurarlas. Si a muchos lectores, semejantes conclusiones pueden saberles a poco, se entiende bien por qué el propio Arana explica, a lo largo de su libro, que la ciencia no se ocupa del hombre como totalidad, sino de aquellos aspectos del hombre que son susceptibles de estudiarse con el método científico. Lo cual pone de manifiesto, para la corriente personalista, que la única disciplina que se ocupa del hombre como totalidad es la antropología filosófica, en la que reina un general disenso sobre qué pueda ser en último término el hombre.

Desde esta concepción se llegan a cuestionar preguntas como ¿Por qué tienen entonces tan claro algunos que somos un mero animal o una máquina? Entre las reivindicaciones antiespecistas y el neuromarketing se da, curiosamente, una mayor coincidencia de lo que se piensa, porque ambas corrientes niegan lo propiamente humano, o sea, esa especificidad propia de la conciencia que sólo un planteamiento filósofico adecuado sabe servir a las ciencias experimentales como la mejor base antropológica sobre la que desarrollar su trabajo experimental.

Las diferentes ciencias, están condicionadas al objeto de estudio que se proponen conocer. Dado que la neuroeducación se centra en la persona y los procesos de enseñanza-aprendizaje, parece razonable considerar un paradigma basado en la visión de persona presentada por la filosofía personalista que favorezca una reconceptualización del objeto de estudio de la neuroeducación al considerar a la persona como un todo compuesto por varias dimensiones en las que se incluye la dimensión corporal, psicológica y espiritual, por un lado, y por otro la realidad dinámica de la persona en su continuo conocer, querer y amar (Burgos, 2013).

3. NEUROEDUCACIÓN: MÉTODO, MODELOS Y OBJETO

Dado el carácter interdisciplinar de la neuroeducación, requiere una metodología que de validez científica a las afirmaciones derivadas de la misma. Se trata de una labor ardua puesto que deben converger dos parámetros: la integración de diversos métodos y la transferencia del conocimiento a la práctica educativa en un modelo emergente de producción del conocimiento (Stein y Fischer, 2011). Es decir, por un lado, tanto investigadores como educadores deben facilitar la integración de diversos métodos de diferentes disciplinas; y, por otra parte, la neuroeducación exige una investigación aplicada que aborde directamente las necesidades de educadores y estudiantes, lo que plantea cuestiones relacionadas con la forma en que la experiencia de los educadores puede moldear la investigación para que pueda generar un conocimiento aplicable a la práctica docente.

En este sentido, Stein y Fisher (2011), plantean un modelo de trabajo que tenga en cuenta precisamente el carácter interdisciplinar de la neuroeducación y la extrapolación del conocimiento obtenido a la práctica docente. Se trata de la escuela de investigación y tiene su

origen en la “escuela laboratorio” de John Dewey (que parte de la experiencia real del estudiante, se identifica alguna dificultad sobre la experiencia objeto de estudio, se analizan los datos disponibles y posibles soluciones para llegar a la formulación y comprobación de hipótesis) (1896,1929). Bajo este enfoque se posibilita la simbiosis entre investigación y práctica educativa puesto que se comparten el objeto de estudio, una misma nomenclatura en el lenguaje riguroso y científico, pero a su vez práctico. A su vez, este enfoque permite la construcción de modelos abiertos que facilite la evaluación de los resultados.

En cuanto a la metas u objetivos de la neuroeducación, no es esta una cuestión menor. La aplicación de nuevas prácticas procedentes o cuya base es de origen científico depende directamente del aspecto ético y si nos referimos a ello desde una perspectiva práctica del aspecto moral. La moral determinará los objetivos a conseguir en la educación y los valores que subyacen en el acto educativo, así como qué tipo de acciones pueden llevarse a cabo para lograr la meta propuesta (Stein y Fischer, 2011). Una larga tradición de pensamiento podemos encontrar sobre la cuestión moral que estamos acometiendo en este punto y sobre la que recae una gran controversia por la disparidad de posicionamientos.

Desde un enfoque transhumanista, resulta evidente que el humanismo moderno ha sido miope, corto y ha fracasado. En el pensamiento de Peter Sloterdijk, que conjuga en su reflexión personal elementos de los enfoques transhumanistas tales como tecnocientífico, biotecnológico y cultural, propone abiertamente *la antropotécnica* como remedio a la generalizada situación de *impasse* que padecen las sociedades actuales basado en su doble significación en cuanto “mejora del mundo” (Weltverbesserung) y “mejora de uno mismo” (Selbstverbesserung) (Castro-Gómez, 2012). Por otra parte, el *transhumanismo cultural*, que prefiere llamarse a sí mismo posthumanismo, se inspira en la crítica postmoderna del ideal humanista que realizaron autores como Foucault, Derrida y Deleuze.

Sin duda que esa versión cultural del transhumanismo es la que mejor refleja la cosmovisión propia de la época postmoderna, en la que se amalgaman corrientes feministas, estudios postcoloniales, culturalistas y ecologismos radicales; el Manifiesto ciborg de Donna Haraway o el libro *Posthumano* de Rosi Braidotti son buenos exponentes de esa filosofía de moda transhumanista-posthumana. Desde perspectivas humanistas, se revisa críticamente desde posiciones políticas y filosóficas diversas como las de Fukuyama, Kass y Sandel o Habermas y Ferry. Resulta esencial el empeño por seguir pensando mediante un diálogo sincero abierto a la búsqueda de la verdad de los temas, para construir una auténtica cultura del encuentro entre las diversas cosmovisiones que de hecho se dan en nuestras sociedades abiertas y pluralistas.

El principal análisis crítico que el enfoque humanista lleva a cabo sobre el *transposthumanismo* es que este pretende superar la finitud temporal de la criatura, yendo más allá de la mortalidad y su vértigo, porque se desea la amortalidad, más que la inmortalidad, en palabras de Illich y Morin. Si hemos de creer las promesas del transhumanismo más radical debemos esperar la sustitución del *homo faber* por el *homo creator*, al que otros gustan denominar *homo excelsior*, con la revolución antropológica que todo ello implica. Son muchos los dilemas éticos que plantean semejantes propuestas, frente a los cuales hemos de utilizar la racionalidad del reconocimiento recíproco que respeta la dignidad de las personas y adensar los vínculos de una intersubjetividad no ideologizada, porque la práctica de la reciprocidad es fundamental para distinguir lo viable tecnocientíficamente, de lo deseable éticamente. Desde el pensamiento personalista, las corrientes materialistas encierran una mentalidad utilitarista, basada en una reducción antropológica del ser humano a pura materia, la que ha dado lugar al transhumanismo.

4. LA NEUROEDUCACIÓN EN EL AULA: PAUTAS NEUROEDUCATIVAS

Tras la revisión de la literatura que hemos llevado a cabo se ha derivado un interés aplicado. Una exigencia básica que se plantea en esta es la de que la investigación sobre neuroeducación se traduzca en cierto impacto socioeducativo. Por este motivo, la investigación no finalice con las conclusiones y discusión, sino que se ha incluido un esbozo de pautas pedagógicas que ayuden a transferir aplicadamente los resultados de la investigación básica.

Continuando con la anterior argumentación, hemos tomado como base referencial la investigación realizada por los neurocientíficos Pascual-Leone, Fernández-Ibáñez, Bartrés-Faz (2019) que afirman que un cerebro sano no solo es fundamental para mantener la salud en el resto del organismo, sino que además es posible la prevención y curación de enfermedades, por lo que instan al cuidado del cerebro. Para ello, establecen lo que ellos denominan los 'siete pilares de la salud cerebral'. Nuestro hilo argumental para establecer una serie de pautas pedagógicas basadas en la neurociencia, que también podríamos denominar directamente pautas neuroeducativas, es aplicar una aplicación en el aula vinculada a cada uno de los pilares de la salud cerebral y, por tanto, esta repercuta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Para ello, tomaremos en consideración los trabajos en neuroeducación desarrollados por el experto en neuroeducación J.C. Guillén[1].

Los 'siete pilares de la salud cerebral' de Pascual-Leone et al. (2019) son:

- *Plan vital:* Para estos autores, es importante, en primer lugar, definir el plan vital como aspectos o factores de la vida que lo trascienden a uno, que van más allá de uno mismo, como puede ser ayudar a aquellos que están necesitados, es decir, definir el proyecto vital en la proyección a los otros, o en la proyección a una idea o creencia –como pueden ser las creencias religiosas–; ese es el tipo de plan vital que está vinculado a la salud cerebral. No se trata de acciones concretas sino de la dirección general de la vida.

  A este pilar de la salud cerebral podemos aplicarle una pauta neuroeducativa. Así, proponemos actividades que fomenten la solidaridad, el altruismo y, en general, actividades que repercutan en el resto de la comunidad.

- *Socialización:* Este pilar de la salud cerebral se encuentra asociado a la interacción social. Los autores demuestran que las personas con mayores índices de sociabilidad muestran un menor deterioro cognitivo, mostrando a su vez, un mejor estado de ánimo.

  Como pauta neuroeducativa aplicada a la socialización, proponemos actividades en el aula que fomenten la interacción social orientadas a la consecución y desarrollo de vínculos afectivos, a la adquisición de conocimientos y la conformación de hábitos deseables y al control de las emociones.

- *Entrenamiento cognitivo*: Para los autores, existe una correlación directa entre el entrenamiento cognitivo y el beneficio para la salud cerebral y para la salud general. Estas actividades o ejercicios cognitivos, explican los autores, no tienen que ser necesariamente juegos de ordenador o el tipo de herramientas o de aplicaciones que se venden como entrenamiento cognitivo cuya evidencia de que eso ayuda es mucho menor frente a otras actividades como hobbies que representan un reto cognitivo para el

[1] Véase el Blog de J.C. Guillén

cerebro y que pueden dar lugar a la promoción de la neuroplasticidad y la neurogénesis en el cerebro, ampliando la reserva cognitiva que permite reducir el desarrollo de ciertas enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer.

Como pauta neuroeducativa proponemos actividades lúdicas por su componente intrínseco de motivación y que, a su vez, supongan situaciones de reto y superación.

- *Ejercicio físico:* La neurociencia ha revelado que el ejercicio regular puede modificar el entorno químico y neuronal que favorece el aprendizaje. En este sentido, resulta beneficioso el trabajo tanto de tipo aeróbico como anaeróbico; asimismo, también juega un papel importante actividades de tipo interválicos, intercalando ejercicios de intensidad suave o moderada con ejercicios de intensidad alta.

  La pauta que proponemos, en la línea de Guillén, para su incorporación al aula, podría ser la de comenzar la jornada escolar con juegos y actividad física que activen la función cardiorrespiratoria para conseguir unos mayores índices de concentración a lo largo del horario lectivo.

- *Sueño:* El equipo neurociéntifico al que estamos aludiendo, destaca que el sueño actúa como regenerador neuronal dado que se produce un aumento de la síntesis proteica, con lo que tiene lugar el fortalecimiento de las conexiones neuronales y la mejora y desarrollo de la memoria.

  Como pauta proponemos, en la línea de Guillén, que las actividades que requieren una mayor concentración pasen a la franja central del horario lectivo. Igualmente, sería conveniente llevar a cabo una concienciación a alumnado y familias de los beneficios del sueño en la salud cerebral y, por ende, en el aprendizaje.

- *Nutrición:* Dado que el consumo energético del cerebro supone un 25% del total corporal resulta necesario el consumo de una dieta sana y equilibrada.

  Como pauta proponemos el desarrollo de planes, programas y proyectos que fomenten hábitos saludables de nutrición y que incluya a toda la comunidad educativa.

- *Salud integral*: Se trata de un concepto integral que involucre a toda la persona a nivel cognitivo, emocional, social y corporal.

  Para su trabajo en el aula proponemos actividades que requieran de las dimensiones que acabamos de destacar tales como tareas vinculadas a lo emocional, lo artístico, la socialización y la actividad física.

CONCLUSIONES

Como se ha venido relatando, la neuroeducación se encuentra en un momento de expansión y desarrollo en tanto que se trata de una nueva disciplina. A lo largo del presente trabajo se han acometido algunas cuestiones que consideramos esenciales dentro del cuerpo científico de la materia. La integración de diferentes conocimientos procedentes de diversas fuentes del saber como la Psicología cognitiva, la Neurociencia o la Pedagogía se hace necesaria para el desarrollo fructífero de la Neuroeducación. Otro aspecto a tener en cuenta, es el paradigma o cosmovisión desde la cual orientar la neuroeducación. Cuestión esta no menos importante

puesto que de lo que se trata y está en juego es la propia persona viéndose esta acechada por visiones reduccionistas. Finalmente, hemos incorporado un apartado de pautas neuroeducativas puesto que la neuroeducación tiene por objeto a la persona y su aprendizaje, de ahí la relevancia que se le ha dado a una serie de propuestas para que el docente pueda aplicarlo en su aula a modo de guía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arana, J. (2015). *La conciencia inexplicada. Ensayo sobre los límites de la comprensión naturalista de la mente*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Aznar-Casanova, J. A. (2017). *La consciencia: La interfaz polinómica de la subjetividad*. Madrid: Pirámide.

Battro, A. (2011). Neuroeducación: el cerebro en la escuela. *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*, 25-70.

Bowers, J. S. (2016), The practical and principled problems with educational neuroscience. *Psycholo-gical Review*, *123*, 600-612.

Burgos, J. M. (2013). *Antropología: una guía para la existencia*. Madrid: Palabra.

Burgos, J. M. (2014). *Historia de la psicología.* Madrid: Palabra.

Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C. y Klimek, K. J. (2009). *12 brain/mind learning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Campbell, S. R. (2011). Educational Neuroscience: Motivations, methodology, and implications. *Educational Philosophy and Theory*, *43*(1), 7-16.

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital, 143*, 1-14.

Carew, T. J. y Magsamen, S. H. (2010). Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning. *Neuron*, *67*(5), 685-688.

Castro-Gómez S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, *43*, 63-73.

Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Dewey, J. (1896) The University School, *University Record (University of Chicago*), 1, 417-419.

Dewey, J. (1929) *Sources of a Science of Education.* New York: Liveright.

Ferrari, M. (2011). *What Can Neuroscience Bring to Education? Educational Philosophy and Theory, 43*(1), 31-36.

Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: de la teoría a la práctica*. CreateSpace.

Howard-Jones, P. A. (2014). *Neuroscience and education: myths and messages. Nature Reviews Neuroscience, 15*(12), 817-824.

Howard-Jones, P., Ioannou, K., Bailey, R., Prior, J., Yau, S. H. y Jay, T. (2018). Applying the science of learning in the classroom. *Profession*, *18*(19), 19.

Patten, K. E. y Campbell, S. R. (2011). *Introduction: Educational Neuroscience. Educational Philosophy and Theory, 43*(1), 1-6.

Stein, Z. y Fischer, K. W. (2011). *Directions for Mind, Brain, and Education: Methods, Models, and Morality. Educational Philosophy and Theory, 43*(1), 56-66.

CUANDO EL DIÁLOGO FRACASA: LA *CONVERSIÓN* AL OTRO, HERRAMIENTA PARA EL DESENCUENTRO

Espinosa Zárate, Zaida
Universidad Loyola Andalucía
zespinosa@uloyola.es

INTRODUCCIÓN

Desde los tiempos de Sócrates se percibió de forma intensa la necesidad de educar en una cultura crítica de la argumentación, que permita desarrollar la capacidad de expresar la propia opinión razonada y exponer sus argumentos con eficacia, de manera que puedan convocar a otros y orientar hacia un conocimiento universalmente compartido. Hoy en día, la vigencia de una ética del discurso ha insistido en la importancia de lograr en el individuo una disposición al diálogo más profunda, que se interese por escuchar verdaderamente al otro y atender a sus razones, más que a los sentimientos que este suscita. Sin embargo, la ética del diálogo ha tendido a invisibilizar, al menos teóricamente, que *hay, de hecho, desacuerdos, incomprensiones, desavenencias, oposiciones y tensiones que imposibilitan lograr consensos*. Es decir, el diálogo fracasa, no es siempre fructífero. Esta es la realidad problemática de la convivencia, que desemboca fácilmente en una sociedad fracturada y, en último término, desigual e injusta.

¿Qué ocurre cuando, en contra de la propia voluntad del sujeto, el diálogo se frustra en las muchas modalidades en que esto puede ocurrir, bien sea por la imposibilidad de llegar a conclusiones válidas para todos sus interlocutores, o por la exclusión de él de algunos sujetos, negándoles la posibilidad de ser partícipes de la conversación; o, peor aún, por el rechazo a contribuir en ella de los propios interlocutores, que pretenden resolver las situaciones de conflicto por medios distintos a los del discurso argumentado; o porque no estén dispuestos a comportarse como se haya decidido en el consenso, de ser este alcanzado; o por el veto a las afirmaciones, deseos y necesidades de algunos, que hace que los interlocutores no gocen de condiciones de igualdad y simetría; o, todavía más, por estar animado, pese a sus apariencias de autenticidad o de búsqueda cooperativa de la verdad, por un mero interés estratégico que busca hacer prevalecer la postura propia a cualquier precio?.

La condición fundamental para construir una sociedad reconciliada, dispuesta a determinar racionalmente unos principios morales compartidos, radica en la confianza en que los interlocutores pueden –y quieren– comprometerse al cumplimiento de estas reglas del discurso. Pero la realidad es que estas pueden violarse, como ocurre de hecho, impidiendo de partida la posibilidad de un diálogo abierto y auténtico. No cabe duda de la necesidad de seguir instruyendo en la necesidad de él pues, como indica Sandel (2011), en efecto no hay garantía de que esta deliberación conduzca siempre a un acuerdo, pero no lo sabremos si no lo intentamos, y debemos guiarnos en nuestras aspiraciones desde un horizonte de esperanza de una creciente racionalidad y conquista de libertad moral.

Pero la pedagogía no puede obviar aquella realidad por humanamente incómoda, por poner al sujeto frente al hecho de sus limitaciones, de la fragilidad de su voluntad y la estrechez de su racionalidad. Por ello resulta necesario dotar a los individuos de herramientas que les permitan afrontar las situaciones en las que, por causas ajenas a su voluntad, el diálogo se quiebra.

Cuando el individuo se enfrenta a estas, las expectativas de universalismo y del triunfo de la razón se defraudan, y el sujeto puede encontrarse desencantado e impotente ante una situación que escapa a su control.

En efecto, no se puede forzar la voluntad del interlocutor, buscando por cualquier medio que *quiera querer* dialogar, ni obligarle a introducirse en el diálogo bajo las condiciones que lo vuelven legítimo, y la imposición y el enfrentamiento sólo genera nuevos enfrentamientos y rivalidades. Flamarique (2014) nota, recogiendo las palabras de Zizek, cómo aparece la posibilidad del dominio del otro cuando se quiere regular por cualquier medio no sólo sus actos, sino también sus deseos: "No solo quiero que hagas lo que quiero, sino que lo hagas porque quieres". Como mucho, puede intentar persuadírsele de su conveniencia y moralidad. Por ello, cuando el acuerdo se torna imposible, incluso desde el mismo punto de partida que indica la disposición del otro de ponerse a hablar, ¿qué herramientas pueden otorgarse al sujeto para hacer frente a su hostilidad? ¿Cómo se educa para el desencuentro?

1. OBJETIVOS

En esta contribución se presenta la posibilidad de aplicar la *conversión* al otro como propuesta original que hace Panikkar, a las situaciones de incomprensión para construir una relación ética con él. Si al describir tal actitud, Panikkar se refiere fundamentalmente a la relación con el cultural y religiosamente diverso, en este caso se presenta la posibilidad de una práctica educativa de ella referida a cualquier otro, también al que pertenece al mismo mundo cultural, que en su condición de persona individual ofrece dimensiones de diversidad que abren la posibilidad del desacuerdo y que son virtualmente educativas cuando se tratan desde el reconocimiento. La práctica escolar estructurada del ejercicio de conversión tiene potencial educativo del carácter en una de sus dimensiones básicas: la referida al reconocimiento del otro para la justicia, incluso cuando el diálogo con él ha sido estéril o infructuoso.

2. ¿QUÉ ES LA CONVERSIÓN?

Con-vertirse significa, si se examina literalmente, vertirse o *volverse con* el otro, darse la vuelta o girarse hacia él para transformarse o llegar a ser algo distinto de lo que se era (*humanizarse*).

Este volverse con el otro sólo es posible desde la conciencia de la *relacionalidad* como condición constitutivamente humana (Ortega, 2013), del hecho de *ser-con-los-otros* como requisito para llegar a ser plenamente. Es decir, "implica la amorosa conciencia de no estar desconectados de las demás criaturas, de formar con los demás seres del universo una preciosa comunión universal" (Francisco, 2015, p. 220), reconociendo los lazos que nos unen a ellos.

Panikkar parte en su intuición metafísica fundamental –cosmoteándrica– de la exploración de este hecho: "El hombre no es sólo individuo: es persona, es decir, un nudo de relaciones que se extienden hasta los límites alcanzables por su alma" (2006, p. 15). Es decir, su identidad es esencialmente relacional porque lo que hay es un "todo orgánico", la relacionalidad de las tres dimensiones últimas que, según él, componen lo real: lo cósmico, lo humano y lo divino que, como elementos distintos pero entrelazados, constituyen "la armonía de un cosmos sinfónico" (1993, p. 337).

A pesar de carecer de una referencia propiamente divina como término *ad quem* de la conversión, esto es, estando referida simplemente a las otras personas, con las que puede estarse o no de acuerdo, la conversión puede comprenderse también, como describe fenomenológicamente Van Der Leeuw, como un "nuevo nacimiento", de modo que "un segundo

yo surge junto al primero, una nueva vida comienza, todo es transformado" (Introvigne, 2010, p. 362). La RAE la define como la acción de "'pasar de un sistema de medida a otro".

El matiz religioso con el que rápidamente se asocia la conversión tiene que ver con que supone *una entrega total, una implicación integral o donación del individuo a aquello a lo que se convierte*, sin restricciones que la limiten a solo ciertos aspectos de su persona. Es decir, hablar de conversión a los otros supone que la manera de dirigirse a ellos no está confinada al plano puramente racional o intelectual del sujeto, sino que, sin negarlo, lo trasciende de alguna manera. En este sentido se ha referido también el Papa Francisco a una "conversión ecológica" (2015, p. 5), que es el único tipo de actitud del individuo que supone un verdadero cuidado de la casa común.

Además, la connotación religiosa de la conversión no es casual cuando esta se refiere a otros sujetos, puesto que convertirse a ellos supone rescatar la relacionalidad humana que corresponde con la dimensión religiosa, "que nos 'religa' con toda la realidad, aunque sin dañar la ontonomía de todo ser" (Panikkar, 2009, p. 146). Convertirse al otro significa, entonces, descubrir que el "'caso' contiene en su interior una referencia constitutiva, una valencia abierta, una relación esencial con el todo" (2009, p. 146). Como se verá, la conversión al otro entraña el reconocimiento de su dimensión divina e insondable, en tanto que participa del misterio del ser que es compartido.

Para la finalidad educativa que aquí nos interesa, no es necesario entender la conversión en función de variables como la presión social para ella, la excitación afectiva que supone, o la duración de la experiencia, desde las que podría tipificarse la conversión religiosa, tal como Introvigne (2010) sostiene, sino que esta parte de un acto de decisión explícito del individuo. Cómo tiene lugar este para poner la conversión "en marcha", y cómo puede educarse para ello es lo que se presenta a continuación.

3. EL EJERCICIO ESTRUCTURADO DE LA CONVERSIÓN

En primer lugar, hay que notar que la posibilidad de convertirse al mundo del otro *viene influida inevitablemente por los respectivos lenguajes de sus sujetos, pero* –y este es el sentido fundamental de ella– *busca trascenderlos*. En efecto, la conversión a los demás puede darse en la forma –limitada y no siempre posible– de una socialización en su lenguaje, y para ello, primero, se ha de aprender a ver sólo lo que se ve, cosa que es, según Inciarte (2004), lo más difícil de todo, en tanto que conlleva un ejercicio de eliminación o puesta entre paréntesis de la carga cultural del sujeto y, en consecuencia, de las categorías desde las que comprende lo real; y, segundo, requiere de un ejercicio de recategorización, que entraña hacer otro análisis de la realidad extralingüística desde las categorías del otro.

Sin embargo, la conversión basada en la adquisición del lenguaje del otro no es siempre posible y, si lo es, resulta irremediablemente limitada. En primer lugar, no es siempre *posible* porque los otros pueden tener lenguajes distintos, elaborados desde cosmovisiones o *mythos* diferentes (Panikkar, 2006) que impidan hablar estrictamente de lo mismo y lograr comprensiones intelectivas comunes. En segundo lugar, la conversión basada en la posibilidad de alcanzar acuerdos a través del lenguaje es necesariamente *limitada* porque deja fuera a aquellos sujetos que son menos capaces o con discapacidad. Sin embargo, la conversión debe poder referirse también a ellos para posibilitar un ejercicio de la justicia que sea verdaderamente incluyente.

Solo en la medida en que se va más allá de las posibilidades de la argumentación lógica, de la opinión razonada, de la exhortación, de la posibilidad de alcanzar acuerdos y, por tanto, del lenguaje, la conversión puede ser radical. Esto es, solo desde la perspectiva ampliada que trasciende las posibilidades limitadas que ofrece el lenguaje y no pone exclusivamente en juego las capacidades estrictamente intelectuales, que son diversas para cada individuo, puede hablarse de un verdadero ejercicio de justicia comprensiva en la medida en que no está limitada a quienes poseen determinadas características. Como señala Nussbaum (2007), una sociedad que funda sus principios de justicia en el acuerdo o pacto derivado de procesos de argumentación, excluye por principio a determinados sujetos, cuyas necesidades sólo pueden tenerse en cuenta posteriormente y de forma derivada y es, en consecuencia, injusta. Por ello, resulta necesario *trascender el plano meramente epistemológico o lógico para pasar el plano ontológico*, más abarcador e incluyente de aquel, para lograr una auténtica experiencia de conversión al otro.

Por tanto, si Nussbaum plantea el concepto de capacidad como medida concreta para determinar las posibilidades para el desarrollo de una vida digna en las distintas sociedades y, en consecuencia, para determinar y comparar sus niveles de justicia y plantear requerimientos básicos de ella (Di Tullio, 2013), *en este caso se pone el foco de la atención en una capacidad concreta* que también constituye un objetivo político, pero, en este caso, preocupa su funcionalidad, esto es, su ejercicio actual, que hay que modular educativamente: la capacidad de conversión al *ser* de los otros, no meramente a su lenguaje y mundo cultural. Es decir, la pregunta que se plantea es: *¿qué capacidad tienen los individuos de una sociedad para trascender los desacuerdos fácticos que tienen lugar en el terreno del* logos *y poner en juego otras dimensiones de su persona en su acercamiento a los otros? ¿Qué puede hacerse para desarrollar el ejercicio actual de esta capacidad de conversión, pues resulta evidente que no todos los individuos tienen la misma?* Y, en último término, *¿puede esta transformación individual surtir efecto en los niveles de justicia efectiva?*

Como se ha dicho, el ejercicio de conversión se posibilita cuando se pasa del conocer al ser. En efecto, la conversión parte necesariamente –y se dirige– a la interioridad del sujeto: tiene su origen en una transformación de sus actitudes que en última instancia remite a su dimensión espiritual (Senent De Frutos, 2019). Así pues, como primer paso en su ejercicio, el trabajo interior que conlleva consiste en dejar de regirse en el trato con los otros por el tribunal de la razón judicativa para pasar a atender a su dimensión existencial. Esto no significa que no puedan juzgarse los actos del otro (pues hay que declarar algunos necesariamente como buenos o malos si se quiere salvaguardar el respeto a la dignidad de la persona), pero la atención debe virarse desde el *acto* –que puede ser objeto de juicio– al *ser* del otro –cuya complejidad e insondabilidad no cabe juzgar–. *Al abandonar las pretensiones de la razón judicativa* –que condena, a veces acertada, pero otras precipitadamente, como malo o falso lo que el otro hace– *se abre la posibilidad de atenerse a su ser, al que naturalmente estamos volcados y por cuyo reconocimiento pasa la salvación del yo: el crecimiento o plenificación de su dimensión relacional.*

Esto significa que la conversión implica un vuelco *experiencial* hacia el otro, que consiste en incorporar o hacerse *vivencialmente* (no cognoscitivamente de manera primaria) con las posibilidades de ser del otro, con el cargamento de sentidos que conforman su modo de ser. La distinción de Panikkar entre *sentido* y *significado conceptual* puede hacerse corresponder con la diferencia entre los dos planos, ontológico y epistemológico. Si los significados tienen que ver con la dimensión lógica del pensamiento, y pueden no ser compartidos; el ser del otro ofrece

sentidos, abre posibilidades existenciales para uno, que no son meramente posibilidades de *conocer* más, sino de *ser* más: ser más allá de uno mismo, lo cual permite ser precisamente mejor, ser todo lo que se puede llegar a ser: la perfección de la propia identidad relacional.

Panikkar, de hecho, va más allá y considera que en el trato con el otro distinto hay que aplicar otra lógica, que no es la occidental basada en el principio de no contradicción (PNC), por la que se declara que "si yo tengo la razón, tú estás equivocado". Propone dejar de lado la violencia de la razón judicativa para dar cabida a otras lógicas, pues lo que puede aparecer al juicio racional como contradictorio, puede ser superado cuando se emplea otra fuente de comprensión de lo real.

En este primer paso para el ejercicio de la conversión –trascender el lenguaje y el plano de la razón judicativa– se logra comprender que la vida humana "no se reduce a su comprensión lógica" (2006, p. 49), en torno a la cual hay muchas divergencias. Y esto no conlleva una minusvaloración de la racionalidad pues, aunque "el *logos* representa la gran dignidad del hombre", "existe también el *espíritu* –que no está subordinado al anterior" (2006, pp. 14, 51). Según Panikkar, las dificultades que encontramos para asumir al otro en la constatación del desacuerdo tienen que ver precisamente con que "el árbol del saber nos tienta una y otra vez al precio de olvidarnos del árbol más importante, el árbol de la vida" (2010, p. 405).

Por ello, un segundo paso para la conversión al otro puede hacerse consistir en dejar de intentar con-*vencerlo*, es decir, de persuadirlo de lo que uno toma por verdad, en la medida en que el ejercicio retórico-persuasivo supone cierta *violencia*. Esto es así porque la persuasión implica el convencimiento de que *el otro está equivocado* en algunas dimensiones de su pensamiento o acción y *debe mover su postura* hacia la que se presenta como propia. Ariso (2019) constata que la persuasión constituye un "recurso muy invasivo", pues presupone que hay algo en el otro que debe modificarse, y por ello se pretende que revise sus planteamientos. También Aristóteles (2003, p. 4) se refiere a ella en estos términos bélicos: consiste en "inventar o resistir una razón y defenderse y acusar". Es un forcejeo de posturas, una violencia sutil, sofisticada, civilizada, que no es "del tipo ostensible" ni "deja marcas condenables", pero no por ello menos efectiva, de quien "por vía del logos, quiere apoderarse de algún espacio ontológico" (Alayón, 2008, p. 10) como parte de su vida activa y no meramente contemplativa.

Es decir, el con-vencer aspira, de alguna manera, al *vencimiento* del otro, al menos en el terreno del *logos*, que a menudo es acompañado de un talante afectivo de superioridad, o incluso de exclusión, puesto que, desde la lógica fundada en el PNC, "si yo tengo la razón, tú no" y, por tanto, quizá, "yo soy mejor que tú", lo cual es incompatible con el ejercicio de conversión. En efecto, *el sujeto no puede convertirse al otro si está intentando cambiarlo en alguna de sus dimensiones de diversidad*. Por ello, Panikkar propone pasar de poner el centro de la atención en la *verdad* –a la que considera "más cerebral" (2006, p. 54)– para ponerlo en la *armonía*. Esto no supone una cancelación de la operatividad de la verdad, frente a algunas interpretaciones erróneas, sino que constituye otra forma de decir que el otro al que el sujeto puede convertirse ofrece posibilidades de sentido válidas para el yo que tienen su fundamento en su verdad ontológica. Además, la conversión no puede darse si el sujeto piensa que el otro está equivocado. Es necesaria la confianza, e incluso de la convicción plena, de que "en un sentido u otro, él también posee la verdad (1993, p. 387).

La conversión exige, por tanto, superar la "cultura de la persuasión", que según Kirby y Bast (2013) comienza en los inicios de la modernidad con el desplazamiento de la "cultura

sacramental" medieval, cuando se empieza a generar un espacio interior subjetivo –el foro de la conciencia– frente al espacio público externo o foro público, al perder vigencia la asunción medieval de un cosmos jerárquicamente ordenado en el que la identidad del individuo venía otorgada por el puesto que ocupaba en la sociedad (Taylor, 2016). Tal espacio interno que se forja puede ser objeto de "conquista" –más evidente aún en la deriva industrial y comercial de la modernidad–, mediante ejercicios de persuasión, a través de lo propuesto en la esfera pública del discurso.

Pero se trata ahora de resistir la tentación persuasiva, que ha cristalizado en forma cultural, que busca seducir a los otros hacia los propios sentidos de realidad o imponerlos, sin que ello signifique una vuelta al paradigma medieval. Esta tarea resulta tremendamente costosa para el individuo, ante la evidencia con que se le presentan ciertas verdades. Spaemann (1993) pone de relieve, de hecho, la tendencia dogmática que tiene el individuo, en la medida en que su vida práctica sólo es posible desde la asunción de algunas certezas, de verdades que no se consideran relativizables o hipotetizables, sino incondicionales o absolutas, y que constituyen su cosmovisión –su *mythos*– desde la que toda otra proposición adquiere sentido y puede ser verdadera o falsa.

Sin embargo, incluso desde el convencimiento firme de que el otro está equivocado –que tiene lugar a nivel del *logos*– cabe hacer el ejercicio de conversión que aquí se planeta. Esto no supone hacer dejación de la tarea de argumentación racional que constituye actividad fundamental de la vida humana, ni convertirse al otro significa asimilarse a su pensamiento, del que se puede divergir. Pero la convivencia justa tiene que poder erigirse sobre la imposibilidad de alcanzar acuerdos (lógicos), en la medida en que estos no siempre se logran. De hecho, siempre existe la posibilidad, con la que el pensamiento debe necesariamente contar, de sujetos que no estén dispuestos a ellos. En este caso se pone de manifiesto la necesidad de un ejercicio de inclusión que pone en juego no solamente, ni de forma primaria, las capacidades intelectuales del sujeto, sino otras dimensiones de su persona.

Esto no significa que el raciocinio o la capacidad de distinción lógica no estén implicadas en la experiencia de conversión. En efecto, en la comprobación de la realidad fáctica del desacuerdo con el otro, la capacidad intelectiva aporta al ejercicio de inclusión la constatación de que, frente a las simplificaciones que la razón imaginativa tiende a hacer en su manejo de lo real, no puede hablarse, en singular, de *la* razón, sino en cierta medida de *racionalidades plurales*. Como señala Gómez, "no existe la razón como una facultad humana común, sino más bien una diversidad de formas de racionalidad". "Cada universo cultural genera sus propias formas de racionalidad, esto es, un conjunto de prácticas por medio de las cuales se consigue dar sentido, así como una serie de métodos de explicación y justificación", y "lo racional no puede ser identificado con solo una de sus formas posibles" (2015, p. 39). En su contribución a la experiencia de conversión al otro, la razón puede reparar no solamente en que su cosmovisión no es única ni absoluta, sino en que la propia comprensión que tiene de sí misma y de lo que sea "racional" tampoco lo es, pues ha sido históricamente configurado y es dependiente de cierta visión del mundo. Por ello, la razón no puede hablar de sí como de una instancia que se enfrenta a lo mítico, por lo simplista de la dualidad, como si estas dos capacidades atravesaran los diversos mundos culturales de los sujetos o fueran independientes de ellos, sino que está llamada a reconocer que *hay racionalidades distintas, una pluralidad de modos de inteligibilidad basados en una combinación diversa de conceptos, elementos simbólicos e imágenes análogas que se entrelazan en distintas medidas en cada mundo cultural para dar cuenta de lo real*. Es necesario, por tanto, realizar un ejercicio de ensanchamiento de "nuestra noción de lo racional, dando cabida a otras formas

posibles de pensar. De lo contrario, no habríamos dado un paso más allá de la visión ilustrada del logos que ve a la religión, al mito, a la poesía, como lo otro de la razón" (Gómez, 2015, p. 39; Panikkar, 2009), y que constituye un intento de dominación de la racionalidad occidental moderna hegemónica, excluyente o negadora de otros sistemas de explicación.

Este es el aporte estrictamente intelectual que cabe hacer en el intento por incluir al diferente: reparar, desde determinado modo de la racionalidad, en la pluralidad de ellos y, en consecuencia, en los límites de cada uno. *Pero, siendo esta contribución de la razón importante, no tiene toda la eficacia que se requiere para un encuentro que, más allá de las desavenencias del* logos*, desemboque en un reconocimiento.* Esto es, no acaba siendo plenamente eficaz. Incluso habiendo superado ya la tentación de con-*vencer* al otro como manera encubierta de decirle que no está en lo cierto e imponerle el propio pensamiento, *el esfuerzo restante de la razón intelectual y del puro ámbito de las ideas de este tipo sigue siendo radicalmente insuficiente para acogerle*, pues no puede más que constatar que hay otras formas de vida o de ser que tienen legitimidad y, además, la individualidad regida por la sola razón intelectiva actúa de freno, por su fuerte adherencia a los propias convicciones, ideas y modos de pensar, al estar marcada y configurada por ellos. *Se necesita entonces de otra dimensión humana, que es capaz de superar el* impasse *en que se encuentra el pensamiento, pasando de la comprobación –lógica– de que hay diversidad de formas de racionalidad a su aceptación.*

Esta transformación significa el paso de la mera individualidad (regida por la dimensión física humana y conformada por los pensamientos propios, que lleva a la distinción y separación ante el descubrimiento de razones contrarias) a la relacionalidad de la persona. Es decir, en el plano del discurso racional –del lenguaje y la argumentación (*logos*)– se da necesariamente la oposición, que va de suyo en el terreno de la deliberación y el contraste crítico de ideas. Reducido el hombre a este, a su carácter lógico o abstracto, adolece de una limitación estructural e insuperable. Por ello *es necesario salir del aislamiento al que conduce el concepto*. La posible *inconmensurabilidad* de los mundos culturales –basada en el lenguaje y patrones de racionalidad distintos del otro– no supone, sin embargo, su *incomunicabilidad* y, por tanto, no cancela la posibilidad de la conversión. Esta tiene lugar en el *reconocimiento de la dimensión divina del ser que es compartido con los otros y que abre la posibilidad de una experiencia relacional*. Panikkar se refiere a este aspecto al hablar de la *secularidad sagrada*, que se aprecia en dos facetas de los seres: en su infinita *trascendencia*, "su carácter siempre abierto al misterio"; y en su *inmanencia*, por su "profundidad insondable" e inmanipulable: "Todo ser tiene un fondo abismal, inasible e inconmensurable", dice (1991, s.p.). La atención a la dimensión existencial –y no meramente al conocimiento o a los juicios– del otro permite aflorar la vivencia de su misterio y de la profundidad del ser, que despierta, en los que han desarrollado la capacidad de reconocerlos, un temor reverencial que llama a la conversión, pues, como sostiene Panikkar, lo divino está también en lo cósmico, corpóreo-material y en la subjetividad humana.

De este modo, la experiencia de la conversión supone hacer "un cambio del corazón" (Francisco, 2015, p. 218), que consiste en la superación del orden gnoseológico en el trato con el otro, en el que frecuentemente aparece la confrontación, para atender al orden ontológico compartido. Aquí ya no hay defensas que levantar ni argumentos que resistir, sino que se pone de manifiesto la participación común en el misterio del ser, que descubre la vocación relacional del individuo como camino de realización. Es decir, convertirse al otro no consiste en asimilarse a su pensamiento, del que se puede discrepar, sino en ir más allá de él: el entendimiento amoroso extiende la mano al otro allí donde la razón se opone a él. En el encuentro con el rostro del otro que se aparece, al ir más allá del puro examen de *lo que dice*, se pone de manifiesto su *verdad*

(ontológica), que a menudo permanece velada tras la atención exclusiva a las puras verdades lógicas. Pero, una vez revelada, llama a su aceptación, que es la única respuesta posible ante el descubrimiento del fondo divino de los seres.

Esta conversión como transformación subjetiva es el primer paso individual que se requiere para un reconocimiento de los otros *que sea independiente de la existencia o no de desacuerdos lógicos,* para una convivencia justa basada en una participación en la vida comunitaria en favor del bien común. La radicalidad de la experiencia de conversión pone de manifiesto la relevancia de los procesos interiores para la construcción de la realidad social, y evidencia la necesidad de procesos educativos que incidan en ellos para provocar una transformación de la sensibilidad, sin la que no ocurre ningún cambio sustancial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alayón, J. (2008). Retórica, democracia, demagogia y autoritarismo. *Rhêtorikê*, 1, 1-20.

Ariso, J. M. (2019). Can a culture of error be really developed in the classroom without teaching students to distinguish between errors and anomalies? *Educational Philosophy and Theory*, *51*(10), 1030-1041.

Aristóteles (2003). *Retórica*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Di Tullio Arias, A. (2013). ¿Hacia una justicia sin fronteras? El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y los límites de la justicia. *Revista Internacional de Filosofía*, 58, 51-68.

Flamarique, L. (2014). La dimensión cognoscitiva del amor y el deseo. Una lectura de *Deseo y amor* de Alejandro Llano. *Pensamiento y Cultura*, *16*(2), 146-160.

Francisco (2015). Carta encíclica *Laudato Si'*. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html7

Gómez, C. M. (2015). La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar. *Franciscanum, LVII*(164), 19-43.

Inciarte, F. (2004). *Imágenes, palabras, signos*. Pamplona: EUNSA.

Introvigne, M. (2010). El hecho de la conversión religiosa. *Scripta Theologica*, 42, 359-383.

Kirby, T. y Bast, R. J. (2013). *Persuasion and conversion. Essays on Religion, Politics and the Public Sphere in Early Modern England*. Leiden, Boston: Brill.

Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona: Paidós.

Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-421.

Panikkar, R. (1991) La visión cosmoteándrica: el sentido religioso y emergente del tercer milenio. *Qüestions de Vida Cristiana*, 156, 78-102.

Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. Estella: Verbo Divino.

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.

Panikkar, R. (2009). *La puerta estrecha del conocimiento*. Barcelona: Herder.

Panikkar, R. (2010). *The Rhythm of Being. The Gifford Lectures*. Nueva York: Orbis Books.

Sandel, M. (2011). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Barcelona: Debate.

Senent de Frutos, J. A. (2019). Modernidad, formación universitaria y espiritualidad. Una lectura intercultural desde la tradición jesuita. *Concordia*, 75, pp. 85-101.

Spaemann, R. (1993). Anotaciones al concepto de fundamentalismo. *Scripta Theologica*, *25*(3), 1071-1086.

Taylor, C. (2016). *La ética de la autenticidad.* Barcelona: Espasa.

TRAS LOS MUROS DE CRONOS: TIEMPOS DE LA INFANCIA. LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO EXPERIENCIA DE RE-SIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA DOCENTE EN SU DIMENSIÓN TEMPORAL

Fernández García, Isabel María
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, España
isabelmfg@hotmail.com

Maldonado Ruiz, Gonzalo
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, España
gonzamaldo@uma.es

Soto Gómez, Encarnación
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, España
esoto@uma.es

Resumen
¿Qué tiempos laten en el vivir de la infancia, en el vivir-se infancia, más allá de la fagocitación cronológica del tiempo unívoco adulto? ¿Cómo documentar pedagógicamente en la escuela puede devolvernos un tiempo en devenir que no humilla la complejidad de la cultura que niñas y niños generan y regeneran en relación? A través de la presente comunicación, emprendemos un recorrido por los sentidos, potencialmente filosóficos, de la experiencia de documentar pedagógicamente en la escuela como modo de ponernos a pensar con la infancia desde un extrañamiento cotidiano que pone en suspensión nuestras certezas y nos arroja a lo incierto, en tanto que nos dispone a co-construir el currículum a través de la relación genuina con la infancia, "adrede" de lo que sucede y nos sucede. Nos detendremos en una historia real documentada en la que una niña y un niño no sólo abren una relación a tres con la materialidad de una guitarra sino que, también, desde su narrativa, dan apertura a preguntas que nos dejan pensando acerca de nuestros modos adultos y escolarizados de estar, pensar y sentir el mundo. En definitiva, de estar, pensar y sentir la escuela.

Abstract
What times beats in the life of childhood, beyond the chronological acceleration of the univocal adult time? How to document pedagogically in school can return to us a occasion to be that does not humiliate the complexity of the culture that children generate and regenerate in relation? Through this communication, we undertake a journey through the potentially philosophical senses of the experience of pedagogically documenting in school, as a way of thinking with childhood from a daily estrangement that suspends our certainties and throws us into the uncertainty while it disposes us to co-construction the curriculum through the genuine relationship with childhood, intentionally of what happens and what happens to us. We will stop at a documented real story in which a girl and a boy not only open a three-way (triad) relationship with the materiality of a guitar but also, from their narrative, open up questions that leave us thinking about our adult modes and schooling to be, think and feel the world, the school.

Palabras clave: infancia; documentación pedagógica; docente; tiempo subjetivo.

Keywords: childhood; pedagogical documentation; teacher; subjective time.

INTRODUCCIÓN

"Ayer existiré. ¿Mañana he existido?". Quizá, la primera impresión que puedan producirnos ambas expresiones, es que han sufrido un descoloque temporal que debemos remediar. Y quizá así lo sintamos porque, como adultas y adultos, este disloque que nos sorprende las sensaciones, nos recuerde demasiado a la infancia y a nuestra posible desesperación adulta cuando no encontramos puntos de referencia exactos que nos devuelvan el anclaje a una orientación espacio-temporal sin difuminaciones en su horizonte. Sin embargo, empezamos por "asumir el descoloque" como modo de acercarnos a la infancia sin cercarla, sin invadir sus modos de estar-pensando en el mundo, sino pensándonos con y desde lo que estos modos abren.

Asumimos que la infancia conjuga y se conjuga más allá de lo previsible, jugándose la existencia desde un pensamiento que nos recuerda su radical diferencia. Así, desde este escrito, nos proponemos jugar-con lo desconocido como un conjugarnos con aquello que aún no hemos llegado a pensar. Con el ju(e)go vital de lo improbable posible. Asimismo, la pretensión es también la de mantener despierta la conciencia acerca de aquellos discursos hegemónicos que atraviesan nuestras maneras de pensar y estar en la escuela, donde lo temporal juega un papel decisivo como organizador de poder.

Voces de autores como Gimeno Sacristán (2008) o Pérez Gómez (2012) sostienen que el imperativo neoliberal por la eficiencia conduce a imponer estructuras temporales, también en la Educación Infantil, que cosifican a los cuerpos como un bien material, desde la idea crono-lógica en que se sostiene la lógica evolutiva del "todavía-no", donde niñas y niños son vistos como un "llegar a ser", en comparación constante con la adultez, catapultados hacia "la ciudadanía del futuro", sin percibirse cómo la infancia compone ya una comunidad cultural singular. Asimismo, impera el "hábito de productividad" como garantía para el mantenimiento del orden económico dominante. Tal es así que, cuando alguna niña o algún niño se ven obligados a actuar como fuerzas de resistencia ante un orden impuesto, aun se usan los "tiempos fuera" como variables de control que expulsan a ese cuerpo de la coordenada que está cuestionando.

Como infancia, el hecho de señalar las afueras del discurso dominante (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) supone no sólo habilitar otros modos de habitar el espacio, sino de ser, desde la incomodidad adulta de quien mira, escrutada como alguien que viene "de otro tiempo". De otros tiempos. Tiempos que instalan un afuera que parece generar una incomodidad adulta que en el fondo celebramos porque, de algún modo, ésta se manifiesta como la imposibilidad de quedar intactos ante la fricción radical de la alteridad, de "lo otro" que trae consigo la infancia. Un sentir el borboteo de lo diferencial que nos excede, como posibilidad de comienzo.

Asimismo, como una especie de contracorriente, afloran los enfoques "slow" de la educación, abogando por una "deceleración" de los procesos educativos. ¿Necesitamos un movimiento slow para decelerar un ritmo que nosotras y nosotros mismos hemos acelerado? Brevemente desde aquí, nos preguntamos si esa pretensión de lentitud no se erige como un discurso complaciente que, en realidad, no responde a un cuestionamiento de raíz de lo programático, sino a una verborrea tranquilizadora que continúa anclada en la misma dinámica opresora hacia la infancia, sólo que "al ritmo de cada niña y niño". También esta última expresión permanece en auge, pero: ¿puede ritmarse el aprendizaje? Parece aún acechar cierta pretensión de codificación (pero "diversa") de la otra, del otro. Como si se pretendiese definir un "estilo" en cada quién.

Lo que se pretende desde este escrito no es rebuscar un ritmo exacto, como si de una naturaleza fijase tratase, sino de pensar acerca de disponernos al devenir incierto del encuentro con cada niña, cada niño y sus historias, creando una "relación con" desde lo incierto que nos permite ir explorándonos a la escucha de lo que cada situación va reclamando de nuestra presencia en relación (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

1. UNA ESCUCHA A CONTRATIEMPO: DOCUMENTAR PEDAGÓGICAMENTE EN LA ESCUELA

Hablar de lo incierto se torna como algo distinto a aquello que, en realidad, ya solemos prever. Se trata, más bien, de un disponernos a lo inesperado, en nuestra relación con la infancia, como quien realmente lo (in)espera (Hoyuelos, 2007). Y es aquí donde la documentación pedagógica cobra cuerpo y sentido en la cotidianidad de la escuela, como obertura pedagógica que nos arroja a la relación con la infancia y "sus inauditos". Porque documentar pedagógicamente nos invita a transitar por una

> práctica vibrante, la práctica del profundo compromiso de los adultos en la vida de los niños. Documentar significa un modo de estar con los niños con intencionalidad, un hábito de prestar atención, mirando y escuchando de cerca, reflexionando juntos sobre lo que vemos, planificando desde nuestras reflexiones y entendimientos, y narrando las historias de maneras que enriquezcan nuestra comunidad (Felstiner, Kocher y Pelo, 2006, p. 60).

Cuando documentamos pedagógicamente, labramos un disponerse que va componiéndose en dis-posiciones insospechadas y no planeadas (pero sí pensadas en su sentido) conforme lo que sucede va sucediendo, desde un registro subjetivo que "pone a los adultos en relación con aquello que se está observando" (Altimir, 2011, p. 39), movilizando las dimensiones implícitas (emociones, valores, actitudes) del conocimiento práctico docente (Pérez Gómez, 2012), y posibilitando re-significarlas.

Se trataría, puede ser, de un in-esperar lo inesperado, "reconociendo su imposibilidad de saturación" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 36). Lo inesperado de la infancia desborda nuestra idea de lo "inesperado", como signo de la radical alteridad de cada niña, de cada niño. En palabras de Malaguzzi (1993), "se trata de conseguir que los niños no tomen forma de la experiencia, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia" (p. 85).

Por tanto, documentar pedagógicamente en la escuela se aleja del control check-list proveniente de la práctica observacional positivista (Riera, 2015), para acercarnos a vivir la vida con las niñas y los niños a través de una escucha sensible que "requiere una conciencia profunda y una suspensión de nuestros juicios y prejuicios (…) una gran apertura al cambio. Demanda que valoremos lo desconocido" (Rinaldi, 2001, p. 3). Y una escucha de lo desconocido, emerge como una escucha a contratiempo de las formas cronometradas del previsible tiempo escolar, atendiendo a lo (ex)tempóreo como experiencia que mana desde los cuerpos en relación. Un escuchar a contratiempo que desvía el cuerpo oyente para desmarcarlo de la idea lineal del tiempo "calendárico". Un torcer la línea y hacerla pregunta. Un dis-ponerse a la escucha del devenir de la infancia, sin reabsorber la diferencia que ella porta y expone, sino desde el deseo de dejarnos interferir por su diferencial, por la varianza que no esperamos, porque no es "esperable", porque es lo inesperado constante, al detalle, apareciendo en cada gesto diario pronunciado por cada niña y cada niño (Altimir, 2011; Bonás, 2011).

De este modo, “no se trata de simplemente de escuchar lo que dicen, se trata de crear un clima receptivo” (Altimir, 2010). Es un volverse escucha encarnada, cuerpo escuchante dispuesto a ser recorrido por las vibraciones de alteridad de la infancia, dispuesto a resonar con ellas. ¿Y cómo disponernos a la “resonancia con”? Quizá desde una escucha en plural que se sabe interpretativa y narrativa, más allá de unificada y explicativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Una escucha que se deslinda de lo dicho-anclado en un tiempo inamovible, para arrojarse a lo que aún está por pensar-decir, en una temporalidad por hacer (Bauman, 2007), en la que la infancia puede continuar apareciendo y “compareciendo en la hermenéutica y el marco del sentido narrativo de la cultura infantil” (Hoyuelos, 2007, p. 9). Porque si algo se nos desvela en el proceso de documentar pedagógicamente, es que la infancia acontece como generadora y regeneradora de cultura en tanto que “es indagadora de matices, detalles… es consciente de lo invisible y es portadora de grandes teorías que explican el mundo desde sus cambios” (Bonás, Esteban, Fontanet, Romera, Torner y Trías, 2014, p. 4). Una cultura de infancia a la que nos acercamos documentalmente no para decir algo de ella, sino para “dejarnos decir” por ella (Molina, Blanco y Arbiol, 2016). ¿Cómo la infancia toca el mundo con su pregunta, y cómo se deja tocar por la pregunta que sensiblemente percibe del mundo hacia ella? Más aun, como docentes, ¿cómo somos tocadas y tocados por la pregunta de la infancia?

1.1. La documentación pedagógica como modo de acontecer con lo que acontece

Con todo, documentar pedagógicamente supone percibir la escuela como territorio de “acontecimentalidad” (Hoyuelos, 2015, p. 52) a ser narrada. Acontecimentalidad desde la que nos narramos para que ésta pueda ser pensada y acompañada en lo que de posibilidad trae, porque “el acontecimiento no es lo que acontece, sino lo que está dentro –en– aquello que sucede (…) En el darse al acontecimiento está la capacidad de percibirlo” (Faccincani, 2002, p. 148). Así, la escuela emerge como ámbito fértil para la emergencia de singularidades sucediendo en relación. ¿Acaso el currículum sea “aquello que nos sucede” (Felstiner, Kocher y Pelo, 2006) cuando nos disponemos hacia la relación genuina con la infancia?, ¿aquello que cada día nos aborda, y brota como novedad que nos invita a pensar(nos)? Acaso armar el currículum pase, así, por una constante interlocución documental sensible con aquello que niñas y niños elaboran como pregunta, inquietud, búsqueda, recorrido de pensamiento… En esencia, como “señales de vida” (Punta, 2013) de la infancia, que nos indican nuestra propia responsabilidad pedagógica: la de recogerlas, acogerlas y pensarnos interpretativamente junto con ellas (Hoyuelos, 2004), proyectando (que no programando) provocaciones educativas que hagan lugar a la “ambigüedad creativa” (Pérez Gómez, 2012) materializada en derivas insospechadas hacia lo que de sí vaya dando el encuentro con eso que, desde los cuerpos de las niñas y los niños está pidiendo venir y, viniendo, se encarna como deseo(s) de aprendizaje por donde puede ir tomando parte el “proyecto vital” de cada quién (Pérez Gómez, 2007).

Se trata de una relación con la infancia cuya “duración” queda desbordada de las “cinco horas escolares”, al permanecer ésta mediada por la documentación pedagógica como relacionalidad y atención infinitas (Readings,1996) a través de las cuales, lo que sucede y nos sucede en la vida con la infancia, insiste una vez más en sus preguntas, nos apela a proyectar posibles próximas provocaciones educativas a fin de “seguir pensando junto a”. Es lo que en las escuelas de Reggio Emilia denominan “progettazione”. Un “ir hacia” que permanece en constante tránsito. En palabras de Riera (2015), documentamos pedagógicamente para “acompañar y transformar”, porque reinventarnos profesionalmente desde la documentación supone un constante encuentro investigativo con la infancia que se refleja en un “fluir al unísono participando de su experiencia” (Cabanellas, 2005, p. 184), como lugar de lo insospechado, como tempo infinito de indagación

de lo que aún no hemos pensado juntos, de lo que ya estamos pensando en común… de aquello que vendrá como pensamiento compartido. Es así como documentar pedagógicamente en la escuela se instala como una experiencia que toma cuerpo desde la vida en común con las niñas y los niños, en lo mutante que nos transforma de manera situada.

La intención es entonces la de disponernos a pensar con aquello que las niñas y los niños, con los que compartimos el "cada día", ponen en juego y nos es devuelto como interpelación e impacto que, de nuevo y una vez más, desafía nuestros modos adultizados de habitar el mundo. Y es algo de ello lo que intentamos abrir con la siguiente narrativa, en la que la pretensión no es la de clasificar los diferentes tiempos que Xeray y Esperanza van modulando, sino precisamente el sumergirnos en esa modulación plástica entre cuerpos que van creando su propio devenir de sentido.

2. TEMPO DE LO INGRÁVIDO. SUSPENSIONES COMO MODO DE ENCUENTRO

Aterrizamos en el patio de una escuela pública que se erige como proyecto innovador (Comunidad de Aprendizaje) cuyo eje central son las relaciones entre quienes habitan la comunidad educativa. Podría pensarse que nada de lo que acontece en el patio de cualquier escuela resulta relevante para ser documentado pedagógicamente, nada con lo que poder pensar(nos). Podríamos, también, detenernos a escrutar qué entendemos por "relevante" y por qué, como adultas y adultos, solemos posicionarnos desde una soberbia epistemológica que reniega la complejidad de la que son portadores niñas y niños (Hoyuelos, 2015; Cabanellas, 2005; Rinaldi, 2001).

Por entre el bullir de la vida colectiva del patio, que se compone como un pasaje de vaivenes humanos y materiales, Xeray ha creado una íntima pulsión lúdica con una guitarra que sostiene entre sus brazos. Compone tiempo entre tiempos e inicia una relación a "dos pieles" entre el movimiento de raspado de sus manos y el metal las cuerdas superiores de la guitarra**,** deteniéndose en la circularidad generada. También mira el silencio de la guitarra, contenido en su hueco central, enigma del vacío. Su mirada se torna interpretativa. Quizá, lo que nos mueve a empezar a documentar a Xeray en vínculo con la guitarra, es precisamente la compleja membrana de intimidad pensativa que él crea a pesar de las diferentes intensidades que componen el espacio del patio. ¿En cuántas ocasiones hemos escuchado, y creído, que niñas y niños "no son capaces" de dirigir y mantener su atención? ¿Quizá cuando se dirige no es atención, sino persuasión?, ¿quizá ellas y ellos no la prestan (como algo ya hecho), sino que la inventan y sostienen en relaciones profundas con lo que realmente les apela? Documentar pedagógicamente, en este caso, nos ayuda a construir contradiscursos narrativos (Dahlberg, Moss y Pence, 2005) que cuestionan el imaginario psicologizado y adultocéntrico sobre la infancia.

Más adelante, Esperanza aparece en escena solicitando la guitarra a Xeray. Desde el lado adulto, podríamos pensar en la dificultad de abandonar esa membrana intimista que él estaba manteniendo. Sin embargo, Xeray no compone una intimidad contraída, sino una intimidad alterable que se deja tocar en tanto que membrana alojadora de lo que la realidad va dando de sí, cambiando con ella. No es que abandone la escena que estaba creando a dos entre él y la guitarra: la transforma y se transforma, acogiendo a Esperanza como rostro de la irrupción, del acontecimiento inesperado pero siempre posible. Xeray recibe a Esperanza. Y no sólo la recibe; acoge y sostiene su presencia, compartiéndole a ella cómo él andaba relacionándose con la guitarra, de qué formas la estaba "leyendo"… iniciándose así un entrecruzamiento intersubjetivo de singularidades, entre alteridades que están construyendo formas no previstas de relación.

Hacemos parada aquí en tanto que, como docentes, nos resuena el movimiento de Xeray de no sólo "acoger", sino de "sostener" la irrupción, la presencia incierta de la otra, del otro. Quizá nos resulte familiar la angustia de, al preparar una propuesta para las niñas y los niños, ir observando que nada de lo que habíamos anticipado mentalmente, se va dando. Por ejemplo, podemos diseñar una propuesta con bloques de madera pensando en cómo niñas y niños emprenderán "verticalidades" y, sin embargo, cuando llega el día, el deseo proyectivo de ellas y ellos se halla en generar horizontalidades, composiciones a ras de suelo, irrumpiendo de forma inesperada en nuestros esquemas. Es entonces cuando quizá sentenciamos que, en esa propuesta, ese día, "no ha pasado nada". Porque el hecho de no "acoger" lo que llega como diferencialidad, no nos permite "sostenerla" en el pensamiento, acompañar su complejidad, ni percibir e interpretar la multiplicidad de grandezas de aprendizaje que ahí se están dando, porque nuestra mirada rehúsa verlas, encerrada en esa "intimidad individual" de las propias expectativas, que intimidan lo que aparece como inesperado, arrasándolo. Incertidumbres cotidianas y constantes que, sin embargo, podemos "acoger y sostener" desde la documentación pedagógica, porque ésta "no busca una solución definitiva, no cierra puertas ni descubre verdades únicas, sino que abre posibilidades (…) que, de repente, y de nuevo, se pueden inventar" (Bonás, 2011, p. 55).

También la escucha que Esperanza otorga a Xeray nos interpela, viene a cuestionarnos como docentes. La escucha de Esperanza es una escucha "escuchante". No se trata de una redundancia, sino de reseñar la hondura de la misma porque, quizá, no todo lo que pretende ser "escucha", escucha. Esperanza escucha atenta las manos de Xeray, les hace un hueco en su pensamiento, parece interrogarse junto con ellas en la dilatación del transcurso. Se toma tiempo para ir "haciéndose escucha". En cuántas ocasiones nuestra escucha adulta pasa por un "te "oigo" un rato, y luego te doy la respuesta que como adulto considero verdadera", dando por hecho la escucha, que no se abre a lo que el otro y la otra traen consigo como complejidad interpretativa del mundo (Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio, 2007). ¿Cómo será eso de ir "haciéndose escucha", y cuánto tiene que decir la documentación pedagógica entorno a ello?

Asimismo, cuando Xeray comparte con Esperanza sus lecturas táctiles de la guitarra, parece ir más allá de un modelaje técnico, acercándose a un "darse", a un profundo compartir donde Xeray no está compartiéndole tanto la guitarra en sí, como a sí mismo en esa guitarra. "No es una réplica del yo, es una apertura del sí" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 82). Cuando Esperanza coge la guitarra, también coge y acoge la presencia de Xeray que, intangible, queda impregnada en la materialidad del objeto. Xeray no impone una "verdad" sobre la guitarra, Xeray se da a Esperanza en la fragilidad de su relación con la guitarra, que es sólo una posible relación entre relaciones. Y nos quedamos pensando en cómo la documentación pedagógica nos invita precisamente a esto… a exponernos en primera persona, a despojarnos del refugio de los pretendidos lenguajes "educativos" pero prescriptivos, universales, desérticos… para ir más allá y pensar con la comunidad educativa desde una palabra viva, presencial y colectiva que brota narrativamente de la experiencia cotidiana con las niñas y los niños (Faccincani, 2002), una palabra que aventura inquietudes y gratificaciones, como testimonio reflexivo de la interculturalidad generada entre generaciones que comparten un mismo mundo.

De otra parte, cuando la guitarra está ya en las manos de Esperanza, comienza una conversación a tres entre Xeray, Esperanza y el instrumento. Una conversación que queda desbordada por los lenguajes de la no-palabra. De este modo, la guitarra no actúa como simple "objeto-mediador" entre Xeray y Esperanza, sino que la acogen como materialidad sensible que forma también parte de la triada conversacional. Es una conversación donde no se "comunica"

algo desde el lenguaje de palabra, sino que se "expresa" el propio pensar a través de silencios comunicantes que ambos mantienen, entonando empáticamente la escucha hacia el lenguaje especialmente sonoro de la guitarra.

Ambos parecen captar el idioma singular del instrumento, y se tornan hacia esa dicción conversacional acústica-táctil. Las caricias físicas por entre las cuerdas, esculpen el aire con lo intangible. Concreción y abstracción sucediendo simultáneamente: ¿dónde queda esa "vox populi" pedagógica que se empeña en que las niñas y los niños pasen jerárquicamente primero por "las cosas concretas" y luego por "las abstractas"?, ¿no es la vida ese holograma complejo de convivencia y dialógica inseparable entre aparentes "contrarios"? Así parece percibirlo sensiblemente la infancia. Son caricias que trazan sonidos, que traen el lenguaje de lo ingrávido. La sonoridad diferencial que los tres cuerpos producen (entre risas, suspiros, respiraciones y sonidos de guitarra) permite un acceso mutuo insospechado, un probarse desde un ángulo conversacional usualmente ignorado en el cotidiano: los lenguajes sónicos de la-no-gravedad. Lo ingrávido como lenguaje original, generado a modo de "agravio", más allá de su sentido inmediato de "herida", pero sí más acá de una afectación provocadora de impactos. ¿Cómo resueno en el otro y cómo el otro resuena en mí? Una intensificación que actúa como extrañamiento del modo lingüístico hegemónico. Agravarse en lo ingrávido, así, como un suspender lo dominante para abrir modos infinitos de encuentro.

Xeray, Esperanza y la guitarra componen un lenguaje prófugo que escapa de lo gramatical para sondear lo que de comunicante puede el propio cuerpo en relación a otro y sus gestos sonoros. Cuerpos que, cómplices con lo primigenio, se saben guturales e inarticulados antes que gramaticales y formalmente conjugados. Desde aquí nos preguntamos: ¿a cuántas posibilidades comunicativas, expresivas y relacionales, que manan de cada poro del cuerpo, estamos renunciando como docentes, en nuestro encuentro diario con la infancia?, ¿cuánta privación expresiva de los cien lenguajes (Malaguzzi, 1993).

En relación a ello, la guitarra se desborda como palabra, objeto, para ser amplia experiencia sensible. Ambos transgreden el concepto aséptico de "guitarra" para relacionarse con su materialidad sensitiva, no reaccionando a ella, sino inventándola como posibilidad (Hoyuelos, 2015). Porque hay palabras que pueden palparse, tenerse entre las manos e incluso hacerlas sonar más allá de su propia dicción fonética. Guitarra se pronuncia en clave de tacto, lo cual cuestiona nuestra manía obsesión por el "aprendizaje de vocabulario" descontextualizado. ¿Qué expresa "guitarra" sino un misterio, una experiencia polisensorial, más allá de cualquier nominalismo que no tome cuerpo desde lo vivido?

Por último, pero no en conclusión, nos paramos a pensar cómo, al darle la guitarra a Esperanza, Xeray se queda frente a ella, sosteniendo la relación entre la niña y el instrumento, y formando a la vez parte de la dinámica relacional a través de una mirada-sostén. Mirada que no vigila que ella imite los gestos que él le ha compartido, que no parece esperar un "después", sino que se dispone a la afectación inmediata de lo que sucede. Mirada que es profunda relación estética, contempladora de conexiones. Xeray parece entrar en un estado de suspensión, de profunda pausa de sí mismo, que a la vez moviliza la intensidad de lo relacional. Una suspensión desde la que parece salir de sí, hacia aquello que Esperanza está viviendo. ¿Cuándo nuestro mirar docente suspende lo anticipado, dejándose ir hacia lo que adviene? Quizá aquí viva uno de los sentidos más arraigados de la documentación pedagógica… esa necesaria suspensión de sí, ese aprender (o recordar) el lenguaje de lo ingrávido desde el que nos despojamos del peso de las certezas fijas para adentrarnos en lo que flota como deriva insospechada en nuestra relación

cotidiana con la infancia, incluso en los instantes más efímeros o breves, como la presente historia narrada, porque "dignificar pequeñas historias también es motivo suficiente para documentar (…) sus protagonistas nos invitan gratuitamente a reconocernos en ellos" (Bonás, 2011, p. 96).

CONCLUSIONES: SUCEDER(NOS)

Si la escuela se compone como realidad humana y matérica en la que están siendo simultáneamente multitud de realidades inesperadas a través de lo relacional y lo mutante, la experiencia de ponernos en disposición de documentar pedagógicamente será, entre otras muchas expresiones, la de ir formándonos en una disponibilidad sensible al servicio de lo que, como "reales inéditos", se van constituyendo germinados al interior de la vida con la infancia. Un "estar al servicio" que no se trata ya de programar los cuerpos a fin servil y reproductivo para donarlos más tarde al sistema neoliberal, en una expropiación violenta de subjetividades (Sacristán, 2007; Pérez Gómez, 2012). Más allá de eso, documentar pedagógicamente nos implica a resonar con la infancia desde una escucha política que se erige precisamente "a contratiempo", por fuera de la exigencia canónica de las cronologías hegemónicas. Documentar en la escuela nos invita a mantenernos en el "mientras". Un "mientras reincidente" en su novedad, una ocasión constante (Hoyuelos, 2007).

Documentar, además, como una escucha a contratiempo que, rindiendo sentido a su propia expresión, nos provoca, como adultas y adultos, a recoger también las voces de nuestra propia infancia no como mero "recordatorio" nostálgico, sino a modo de memoria transitable y generativa que nos permite resignificar nuestra propia historia de vida. Memorias de infancia que aparecen cobrando vida de nuevo en nuestra relación cotidiana con las niñas y los niños en forma de habilidades, conocimientos, actitudes, emociones, valores (Pérez Gómez, 2012), dimensiones que hablan de la complejidad del oficio y que se reflejan en nuestras formas documentales de mirar, interpretar, diseñar.

Complejidad que implica, más que un "estar presentes en el presente" (indicativo de cierta sincronía con respecto a un tiempo pre-existente), un abrirnos al devenir arrojados a la presencia de lo "extempóreo" que desborda cualquier pretensión de unidad. ¿Qué espacios dejamos, cómo nos disponemos… para que esa multiplicidad singular, de cada quién, pueda arribar genuinamente al mundo? Quizá se trate de arriesgarnos a una temporalidad relacional que, centrifugando, abre el vacío por donde sucede el instante: aquello que está-siendo, lo que fuga como ocasión en constante llegada. Eso que, sin ser exactamente pasado, presente ni futuro, se ensambla en un intuitivo "adrede de". Adrede de lo que ocurre y nos ocurre (Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio, 2007).

Es documentando pedagógicamente como podemos pensarnos con los aconteceres cotidianos, con los que nos inventarnos por fuera de un tiempo absoluto, desde ese gesto educativo documental que desprende una interrogación encarnada por lo incierto que nos recorre cuando es la vida con las niñas y los niños lo que transcurre y nos ocurre. Aconteceres que, como ademanes que no se dejan atrapar, pero sí narrar, nos conceden los rastros posibles de lo que aún no ha sido. Si es que nos decidimos a estar ahí, con lo que cotidianamente pide venir a suceder(nos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Altimir, D. (2011). Evaluar para documentar. En *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela.* (pp. 37-52). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

Bonás, M. (2011). El arte del pintor de paisajes. Algunas reflexiones entorno a la documentación. En *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela.* (pp. 53-57). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Bonás, M., Esteban, L., Fontanet, T., Romera, O., Torner, M. y Trías, I. (2014). *A fora*. Ripollet: Associació d'Amics d'El Martinet.

Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. En *Territorios de la infancia.* Diálogos entre arquitectura y pedagogía (pp. 181-196). Barcelona: Graó.

Cabanellas, I., Eslava, J.J., Eslava, C. y Polonio, P. (2007). *Ritmos infantiles*. Barcelona: Octaedro.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil.* Barcelona: Graó.

Faccincani, C. (2002). El pensamiento de la experiencia. En *El perfume de la maestra*. Icaria: Barcelona.

Felstiner, S., Kocher, L. y Pelo, Ann (2006). The disposition to document. En *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation.* (pp. 55-76). Sydney: Pademelon Press.

Gimeno Sacristán, J. (2006). *El valor del tiempo en educación.* Madrid: Morata.

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2007). Vivir los tiempos emocionados de la infancia. En *Ritmos Infantiles.* Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2015). La complejidad en la escuela infantil. En *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 13-54). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Malaguzzi, M. (1993). *La educación infantil en Reggio Emilia.* Barcelona: Octaedro.

Molina Galvañ, D., Blanco, N. y Albiol i González, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* (pp. 111-150). Barcelona: Octaedro.

Pérez Gómez, A. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas". *Cuadernos de Pedagogía de Cantabria*, (1), p. 27.

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Punta, T. (2013). *Señales de vida.* Buenos Aires: Lugar.

Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

Riera, M. (2015). Del mirar al observar. En *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 55-88). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha. *Children in Europe*, (1), p. 3.

A CRISE E OS CONFLITOS ÉTICOS NA EDUCAÇÃO DESDE UM OLHAR FILOSÓFICO SOBRE A PRÁXIS

Ferreira Rodrigues, Valter
Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil
valterfilosofia@superig.com.br

Resumo
Em tempos de regressão –nos quais movimentos reacionários se organizam com o objetivo cercear a autonomia pedagógica, a liberdade de expressão e pensamento nas escolas brasileiras, na tentativa de impor uma lei da mordaça a professores e escolas, que vigia e exclui da partilha de sala de aula temas como política, sexualidade, diversidade, liberdade de expressão etc. –a presença da filosofia na escola desperta atenção à irredutível fundamentação axiológica a toda educação e práxis pedagógica. A escola ocupa lugar importante no desenvolvimento moral dos estudantes e como não pensar absurda qualquer tentativa de negação dos aspectos ético-morais inseridos nas práticas escolares e seus respectivos processos de ensino e aprendizagem. Assim como ocorre na vida ética, a crise e os conflitos éticos que se evidenciam no ambiente escolar e nos processos pedagógicos, também são fundamentais à práxis educacional e longe de representarem um problema são eventos necessários para o desenvolvimento pessoal dos jovens no ambiente escolar, atuando como elementos indispensáveis para o desenvolvimento de práxis crítico-criativas que operam como princípios de renovação e de superação de formas decadentes de existência ética seja no plano pessoal quanto no coletivo.

Resumen
En tiempos de regresión, movimientos reaccionarios se organizaron con el objetivo de frenar la autonomía pedagógica, la libertad de expresión y el pensamiento en las escuelas brasileñas. Se intento imponer una ley sobre los maestros y las escuelas que supervisase y excluyese el intercambio en las aulas de temas como política, sexualidad, diversidad, libertad de expresión, etc. La presencia de la filosofía en la escuela llama la atención sobre el fundamento axiológico irreducible de toda educación y práctica pedagógica. La escuela es muy importante en el desarrollo moral de los estudiantes y cualquier intento de negar los aspectos ético-morales de las prácticas escolares y sus respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje sería absurdo. Al igual que en la vida ética, las crisis y los conflictos éticos que son evidentes en la escuela y en los procesos pedagógicos también son fundamentales para la praxis educativa y lejos de ser un problema, son eventos necesarios para el desarrollo personal de los jóvenes en el entorno escolar. Actúan como elementos indispensables para el desarrollo de la praxis crítico-creativa y operan como principios de renovación y superación de formas decadentes de existencia ética.

Palavras-chave: educação moral; valores; crise e conflitos éticos; práxis crítico-criativa.

Palabras clave: educación moral; valores; crisis y conflictos éticos; praxis crítico-creativa.

INTRODUÇÃO

Lecionar filosofia na educação básica, especialmente no ensino médio, proporcionou uma série de experiências enriquecedoras e mesmo hoje no ensino superior atuando na formação de professores, na graduação e na pós-graduação, o chão da sala de aula continua a servir de provocação para pensar e repensar a práxis pedagógica.

Uma das experiências mais interessantes refere-se a dois tipos de confusão que, mais tarde, se mostrariam muito comuns. Ambas dizem respeito ao modo como a escola muitas vezes enxerga a filosofia e o professor de filosofia nesse ambiente. Trata-se da compreensão não apenas de pais e alunos sobre a importância da filosofia na formação escolar, mas também da compreensão dos demais colegas professores, supervisores e corpo técnico responsável funcionamento da escola.

Um primeiro equívoco ocorre quando se confunde o professor de filosofia com algum tipo de guia ou conselheiro espiritual dentro da escola, uma espécie de *Jedi* à lá Mestre Ioda[1] que estaria ali, de plantão, sempre pronto para oferecer uma palavra amiga de encorajamento ou reflexão naquele momento de dificuldade ou de dúvida e conflito. No trabalho com adolescentes e jovens é comum encontrar estudantes que buscam na figura do professor de algum tipo de orientação para suas vidas ou mesmo um divã para os seus problemas, a exemplo daquela aluna de dezesseis anos, filha de uma família de classe média alta, que durante sua preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi até o professor e lhe fez a incômoda pergunta: "professor, faço o que gosto ou que dá dinheiro?". A pergunta da adolescente em conflito incomoda não apenas pela intimidade da resposta, mas, principalmente por evidenciar o tamanho das cobranças e expectativas sociais e familiares impostas cada vez mais cedo sobre os jovens. Nas pesquisas sobre o ensino de filosofia é comum o relato de que para muitos a filosofia é vista como uma espécie de terapia para os tempos e problemas atuais.

A segunda confusão ocorre quando a filosofia e o professor são vistos com desconfiança e suspeita. Se no primeiro o destaque está nos benefícios da filosofia para a escola, nesse segundo caso ocorre o oposto. A filosofia seria perigosa porque incentivaria à indisciplina, a rebeldia estudantil, os maus comportamentos e, portanto trata-se de algo que não deve fazer parte do currículo escolar, devendo por isso ser rechaçada. Na mesma escola daquela adolescente há pouco citada, uma mãe entrou furiosa na sala da coordenação de série e interrogou a coordenadora se o professor e a escola estavam loucos. É importante notar que se trata do mesmo professor, que no caso anterior tinha servido de conselheiro vocacional. Todo descontentamento dava-se pelo fato de que na ocasião, o filho dessa senhora participava de uma atividade extracurricular, que consistia de um grupo de leitura que semanalmente se encontrava para ler e partilhar trechos do *Anticristo* de Nietzsche. Esse fato já tem alguns anos e se fosse hoje, muito provavelmente tentariam enquadrar o professor na lei da mordaça, acusando o docente de doutrinador, ideólogo, comunista, petista e tantos outros nomes. "Quem já se viu trazer pra dentro do ambiente escolar, autores com esse tipo de discurso? Que educação é essa?" Essas foram algumas das perguntas feitas pela, como depois ficamos sabendo.

Em ambos os casos pode-se dizer que há uma expectativa exagerada em torno da filosofia no real contexto da educação brasileira e considerando o dia-a-dia das escolas convém não esperar tanto da filosofia e de seus professores. Não obstante, as duas experiências evidenciam um

[1] Personagem da ficção científica das produções de *Star Wars*.

fenômeno comum na escola, a saber, que os processos educacionais e a práxis pedagógica são continuamente afetados por questões conflituosas de natureza ética.

No plano do *ethos*, a crise e os conflitos éticos desempenham um papel fundamental na renovação da vida ética e são elementos indispensáveis para o desenvolvimento de práxis crítico-criativas. A tese aqui é a de que, assim como ocorre na vida ética, a crise e os conflitos éticos que se evidenciam no ambiente escolar e nos processos pedagógicos, também são fundamentais à práxis educacional, e que longe de representarem um problema, são eventos necessários no desenvolvimento escolar. As experiências dos professores de filosofia indicam que presença da filosofia na escola chama atenção de todos para a dimensão axiológica da educação. Afirma Maria Lúcia de Arruda Aranha (2009) que "se os valores estão na base de todas as nossas ações, é inevitável reconhecer sua importância na práxis educativa" (p. 171), ainda que os mesmos não sejam claramente tematizados ou sequer reconhecidos.

Para uma melhor compreensão de tudo isso, o presente trabalho começa dando destaque a essa dimensão axiológica da educação e aos inerentes conflitos que nela se manifestam e, na sequência tece algumas considerações sobre o papel que desempenham a crise e os conflitos éticos para a renovação da vida ética e para a constituição de práxis crítico-criativas, tomando como referência os pensamentos do filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz e do espanhol Adolfo Sánchez Vázquez. Como obras principais, foram utilizados os volumes II e IV dos escritos de filosofia de Lima Vaz e o livro *Filosofia da Práxis* de Vázquez (1990). *Em escritos de Filosofia II: ética e cultura* (2000), nos concentramos na parte que trata da "fenomenologia do *ethos*" e "do *ethos* à ética" (pp. 11-79) e nos *Escritos de Filosofia IV: introdução à ética filosófica* (1999) nos detivemos na primeira parte, que trata da "natureza e estrutura do campo ético" (p.p; 33-78). O texto finaliza chamando atenção para o que considera o papel pedagógico da crise dos conflitos éticos na educação, a saber, experiências que participam e contribuem com o desenvolvimento integral do ser humano, em especial dos jovens e adolescentes.

1. BASES AXIOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO

Toda educação é perpassada por uma dimensão axiológica. Isso quer dizer que as práticas educacionais se fundamentam em valores e conforme nos ensina Aranha (op. cit.) "a educação se tornará mais coerente e eficaz se formos capazes de explicitar esses valores, ou seja, se desenvolvermos um trabalho reflexivo que esclareça as bases axiológicas da educação" (p. 172). Os valores referem-se àquilo que tanto para os indivíduos quanto para a coletividade importa ou não, isto é, os valores nos remetem ao que consideramos importante (ou não). Por essa razão, participam e orientam as nossas ações e essas, por sua vez, podem operar tanto na manutenção da realidade, como podem buscar uma transformação crítico-criativa dessa mesma realidade. Em ambos os casos os valores conferem eticidade à práxis pedagógica e compõem as bases morais de toda educação.

Tal afirmação não seria novidade se não fosse o fato de, nos últimos anos, assistirmos no Brasil ao crescimento de movimentos oriundos de determinados setores da sociedade civil e de blocos políticos, que pregam a defesa do que chamam de uma educação escolar "neutra", sem viés ideológico, apartidária, não doutrinadora e, principalmente, dedicada exclusivamente a ensinar aos jovens aquilo de que precisam saber para passar nos exames e ingressar na universidade e no mercado de trabalho. Em "Educação e Cidadania: desafios para a democracia" (Rodrigues, 2018), afirmamos que grande parte das ideias reguladoras têm norteado as algumas políticas educacionais recentes em nosso país remetem a um modelo de educação que se achava em voga antes do processo de redemocratização nacional, durante o regime militar. Não são poucos

os filósofos e historiadores da educação que afirmam que os rumos da educação brasileira sempre foram definidos visando atender a um conjunto de exigências pré-estabelecidas por forças internas e também estrangeiras de ordem política, econômica e ideológica, supervisionado por órgãos e instituições responsáveis por "gerir" a educação em nível global. Danton Alves (2002), analisando a organização e as transformações na educação brasileira sob a ótica da manipulação, afirma que por trás de todas as mudanças na educação sempre existiu uma série de interesses de ordem econômica e política, que desde o período colonial tem direcionado os rumos do nosso sistema educacional. Segue a citação do autor:

> O ensino escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional; consequentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação escolar, para adaptá-los aos interesses dos "novos senhores" do poder (Alves, 2002, p. 35).

Nesse sentido, em tempos de regressão, movimentos que promovem Projetos de Lei que têm como base aquilo que foi denominado como "Programa Escola Sem Partido" e a instauração da chamada "lei contra o abuso da liberdade de ensinar", têm como objetivo cercear a autonomia pedagógica, a liberdade de expressão e pensamento nas escolas brasileiras. Impor uma lei da mordaça a professores e escolas que, entre outras práticas, exclui a partilha de sala de aula temas como política, sexualidade, diversidade, liberdade de expressão etc., e ainda prevê punições severas aos ousarem infringirem tais determinações, longe de ser um discurso neutro, configura uma prática reacionária opressora e antidemocrática. E o quadro só se complica quando num golpe tem-se a retomada voraz de um projeto neoliberal para o país, somado ao avanço de uma extrema direita, que desde o início do ano mira o desmonte do ensino superior e a pesquisa.

Acompanham o cerceamento da escola e o sufocamento das universidades o discurso autoritário e opressor, apoiado no exercício de uma práxis reiterativa que tão somente contribui para a manutenção do *status* quo. Não há espaço para mudança, não se promove a contradição, não se respeitam as diferenças e a liberdade é substituída pelo controle. No que se refere à educação da juventude, que prejuízos ao desenvolvimento pessoal da autonomia e o aprendizado da liberdade o atual contexto se nos impõe? Como nos ensinam muitos teóricos da educação, a escola ocupa lugar importante no desenvolvimento moral dos estudantes e configura-se absurdo negar os aspectos ético-morais inseridos na práxis pedagógica. Não obstante, seja enquanto indivíduo seja como sociedade, o desenvolvimento moral e a conquista da autonomia compreendem experiências de crise e de conflitos éticos, que atuam como princípios de renovação e de superação de formas decadentes de existência ética[2].

2. A CRISE E OS CONFLITOS ÉTICOS

Como indicado na introdução, a crise e os conflitos éticos são especialmente tratados nas análises que o filósofo Henrique Cláudio de Lima Vaz faz da relação entre ética e cultura e no primeiro volume de sua introdução à ética filosófica. Importa esclarecer que o tema da educação não é *stricto sensu* objeto das reflexões vazianas. Lima Vaz não se ocupou do tema, pelo menos não de maneira direta. Nesse sentido, o presente texto configura-se como um exercício filosófico de pensar a educação, em especial o desenvolvimento ético dos estudantes e a dimensão axiológica das práticas pedagógicas, a partir de um viés ético-politico que aponta para a

[2] No presente trabalho, o termo decadência também pode interpretado como inautêntico, pois se alinha ao conceito de práxis reiterativa, como a pensou Adolfo Sánchez Vázquez, em *Filosofia da Práxis* (1990).

importância da crise e dois conflitos éticos e, em última instância do próprio exercício da liberdade como princípios de renovação da vida ética e desenvolvimento da autonomia e da liberdade pessoais. O mesmo deslocamento ocorre na apropriação que fazemos da noção de práxis criativa, adotado por Adolfo Sánchez Vázquez, para pensarmos o que denominamos como uma práxis pedagógica crítico-criativa.

O esforço vaziano de elabora uma ética fundamental começa com a definição da ética como a ciência do *ethos* na forma de uma teoria sobre o agir (*praxis*). Em "fenomenologia do *ethos*" (Vaz, 2000, pp. 11-35), o filósofo apresenta o *ethos* como um fenômeno histórico-cultural, uma experiência universal e um dado antropológico incontestável. Por se tratar de um evento social e individual, o *ethos* possui uma estrutura dual que compõem as dimensões subjetiva e intersubjetiva do agir ético. Num primeiro momento o *ethos* se designa como costume, tradição e, por extensão como cultura. Através da cultura o ser humano rompe com o reinado da natureza submetido à lei da necessidade e erige para si uma morada própria, que se se configura num vasto sistema de significações, submetido às contingências da práxis e um determinismo intencional. É através desta, enquanto ação significativa e geradora de cultura, que o *ethos* se converte em "morada espiritual do homem por excelência" (Vaz, 2000, p. 37).

Uma das principais características da morada humana é o fato de estar sempre em construção, de estar constantemente sendo refeita. Por sua estrutura dual, o *ethos* enquanto costume nos remete à dimensão comunitária da vida ética. A partir desse aspecto, o *ethos*-costume orienta e normatiza os indivíduos e suas ações, funcionando como medida (*metron*) para o agir. Para faz o *ethos*-costume-norma é transmitido através das tradições que, segundo ele, são difundidas pelo que chamou de "expressões universais" de manifestação do saber ético: a religião e a sabedoria da vida (Vaz, 1999, p. 55). Segunda nossa interpretação, o que garante a transmissibilidade do *ethos* é, no final das contas, a educação (ética).

No outro polo temos o indivíduo e o *ethos* vivido na forma de hábito. Vaz estabelece um movimento dialético de circularidade em que o costume e o hábito estão articulados da seguinte maneira: o *ethos* como costume é o princípio e a norma dos atos que, por sua vez, irão compor, através da repetição, o *ethos* como hábito. No entanto, a relação costume-hábito ou a transposição do costume para o hábito não é tão simples e direta, pois é perpassada por uma crise ética que se instaura a partir de conflitos éticos no inrterior da comunidade ética. Segundo o filósofo:

> O conflito ético se desenha, pois, como fenômeno constitutivo do *ethos* que abriga em si a indeterminação característica da liberdade. No risco do conflito ético, manifesta-se a fluidez e a labilidade da sociedade humana, essencialmente distinta das rígidas formas associativas do reino animal. O conflito ético atesta igualmente as peculiaridades da natureza histórica do *ethos*, em permanente interação com novas situações, novos desafios que se configuram e se levantam ao longo do caminho da sociedade no tempo. Nesse sentido, o conflito ético não é uma eventualidade acidental, mas uma componente estrutural da historicidade do *ethos.* Ele se dá propriamente no campo dos valores e seu portador não é o indivíduo empírico, mas o indivíduo ético que se faz intérprete de novas e mais profundas exigências do *ethos* (Vaz, 2000, p. 30).

Nesse trecho em que Vaz trata do *ethos* e do conflito, resume-se de maneira paradigmática toda compreensão acerca da natureza, da manifestação e importância que o conflito ético. Nele

tornam-se possíveis o exercício vontade e da liberdade e a promoção de novas formas de existência ética.

A partir desse ponto e visando facilitar a leitura e compreensão do texto, vamos trocar o termo "*ethos*", o substituindo simplesmente pela palavra "ética". A ética ou se preferirem, as éticas, são constituídas historicamente e por essa razão, nas palavras de Vaz (1999), "não é uma grandeza cultural imóvel no tempo, mas como a própria *cultura*, da qual é a dimensão normativa e prescritiva, revela um surpreendente dinamismo de crescimento, adaptação e recriação de valores, quando os chamados "conflitos éticos" desencadeiam no seu seio síndrome de *crise*" (1999, p. 41, grifo do autor). Toda dinamicidade ética tem início no exercício da vontade e da liberdade dos indivíduos que, em última instância, consiste na possibilidade de consentir ou recusar padrões éticos previamente estabelecidos (*ethos*-costume).

Lima Vaz vai nos dizer que o conflito ético é sempre um conflito de valores, cuja melhor expressão remete-se à ideia de transgressão. No entanto, vai afirmar Lima Vaz (2000) que a transgressão dos valores pode possuir uma expressão perigosa quando, ao invés de promover uma "criação ética superior" (p. 31) são responsáveis pela por instaurar que chama de niilismo e anomia ética. Não obstante, embora nos pareça importante examinar melhor essa distinção entre duas espécies de transgressão e de conflitos éticos, essa é uma tarefa que ficará para um futuro texto. Como o conflito ético e práxis estão relacionados?

A passagem da ética enquanto costumes, tradição e valores pré-estabelecidos socialmente à ética vivida por cada ser humano, na forma de hábito, é sempre mediada pela práxis. É no interior da práxis que se dá a recusa ou assentimento pessoais e, portanto, é no interior da práxis que se manifestam os efeitos da livre vontade. Como dissemos há pouco, é o exercício da vontade e da liberdade a principal fonte de todo conflito ético, responsável pelo que Vaz chamou de "autodeterminação da práxis" (Vaz, 2000, p. 17) que pode operar no sentido da criação de novas formas de vida ética. Sem exercício da vontade e da liberdade não há conflitos invalidando a possibilidade de criação e novos modos de vida ética.

2.1. Da instauração de práxis crítico-criativas

A reflexão sobre o poder criativo da práxis aproxima Lima Vaz do nosso segundo teórico, o espanhol Adolfo Sánchez Vázquez e sua *Filosofia da Práxis* (1990). Importante estudioso do pensamento marxista, Vázquez define o homem como um ser histórico, social e prático; que transforma conscientemente o mundo que o rodeia, modificando a natureza e a si próprio. Sua principal característica "é a de *estar se fazendo ou se autoproduzindo constantemente* tanto no plano de sua existência material, prática, como no de sua vida espiritual, incluída nesta a moral" (Vázquez, 1990, p. 37, grifo nosso). É justamente no centro dessa antropologia que Vázquez reflete acerca da práxis. Enquanto uma atividade exclusivamente humana é formada de intervenções conscientes sobre determinado objeto com o intuito de transformá-lo, o que confere à práxis uma teleologia, isto é, uma finalidade. Assim define o filósofo:

> A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como *produtos de sua consciência*. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade (Vázquez, 1990, p. 189, grifo nosso).

Uma distinção importante para pensarmos a educação, à luz da filosofia da práxis, é a que trata da atividade consciente sob duas acepções. Segundo Vázquez, a atividade teleológica se distingue de outro tipo de atividade da consciência: a atividade cognoscitiva. Ambas se dão no âmbito do conhecimento, mas, enquanto a atividade cognoscitiva visa apenas conhecer algo que já existe, a atividade teleológica antecipa uma realidade futura ainda inexistente. Nesse sentido a ação teleológica se torna causa de uma ação real, pois exige que sua antecipação ideal se concretize efetivamente e, "nesse sentido, é causa de ação e determina –como futuro –nossos atos presentes" (Vázquez, 1990, p. 191).

Não obstante, também afirma que somente a antecipação de algo como ideal não é suficiente para que se busque seu resultado real. A exigência de realização é alimentada pelo que entender ser uma necessidade humana de transformação da realidade.

> [...] não se conhece por conhecer, mas sim a serviço de uma finalidade, ou série de finalidades que pode ter como elo inicial o da conquista da verdade. [...] a atividade da consciência, que é inseparável de toda verdadeira atividade humana, se nos apresenta como elaboração de finalidades e produção de conhecimentos em íntima unidade. Se homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que –como veremos adiante –se conhece agindo (Vázquez, 1990, p. 192).

A necessidade de uma transformação resulta da não aceitação do mundo e de si mesmo conforme está. Para nós, essa experiência de "inconformidade", apresenta-se sob diversas maneiras e reforçam a tese de Vázquez de que é busca pela transformação que está no cerne de toda práxis.

> O objeto da atividade prática [*praxis*] é a natureza, a sociedade ou os homens reais. *A finalidade dessa atividade é a transformação* real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E *o resultado é uma nova realidade*, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que sem dúvida, *só existe pelo homem e para o homem, como ser social* (Vázquez, 1990, p. 194, grifo nosso).

Embora a práxis possa ter formas diferentes (trabalho, arte, ciência, política, filosófica), todas consistem em atividades reais de transformação. Assim como fez Lima Vaz, Vázquez reconhece que o mundo humano, enquanto mundo da práxis está sempre em construção. A partir disso, faz uma distinção entre dois tipos de práxis que nos é fundamental: o filósofo espanhol reconhece que existe uma práxis que responde diretamente pela transformação profunda do mundo e do próprio ser humano, denominada de práxis criadora e outra que se ocupa da manutenção da realidade em seu estado atual, chamada de práxis reiterativa ou imitadora.

Há nove anos, boa parte de nossos estudos volta-se para o tema do ensino de filosofia na educação, em especial no ensino médio. Nosso principal interesse nesse campo relativamente novo refere-se principalmente às contribuições que a filosofia pode oferecer ao desenvolvimento dos jovens na formação escolar. Recentemente temos nos voltado também ao papel e a importância da filosofia na formação acadêmico-profissional de estudantes de graduação, especialmente os que estão nas licenciaturas se preparando para serem futuros professores.

Publicamos alguns trabalhos falando de como a filosofia pode auxiliar no desenvolvimento de práticas crítico-criativas, tomando como referência essa compreensão que Vázquez nos traz acerca da práxis criadora. Esta nos permite enfrentar novas necessidades e situações e embora o ser humano não viva em constante estado criação, criar é a primeira e mais vital de nossas necessidades. A ação criadora se distingue da reiterativa pelo grau de consciência ou de participação consciente do sujeito no processo de transformação. Quanto maior for o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e de si mesmo como ser "prático" e atuante, mais próximo ele estará de uma consciência da práxis. Simplesmente saber o que faz não garante uma prática criadora, assim como não se deve pensar que na prática reiterativa a consciência está ausente.

A práxis reiterativa se caracteriza como um tipo de ação marcada pela submissão ao que pré-concebido, a um modelo imutável no qual "o real só justifica seu direito de existir por adequação ao ideal (...). É uma práxis de segunda mão que não produz uma nova realidade, não produz mudança qualitativa na realidade presente, não transforma criadoramente" (Vázquez, 1990, p. 258). Na vida social, esse tipo de adequação está presente, por exemplo, no burocratismo (social, estatal, política, cultural, educativa etc.) e o grau de participação da consciência nesse tipo de atividade é menor. Nela não há margem para o improvável, para o imprevisível, para a criatividade e, portanto, converte à ação em reprodução. Eis porque, a práxis imitativa é uma prática reprodutivista.

Ainda chama nossa atenção para a importância do desenvolvimento de uma consciência reflexiva da práxis, ou seja, do desenvolvimento de uma consciência que se volta sobre si mesma (autoconsciência) e sobre as atividades materiais. Nesse processo, a filosofia enquanto uma filosofia da práxis poderia exercer uma função vital ao se constituir como essa reflexão autoconsciente da prática e, nesse sentido, a crítica filosófica pode instaurar movimentos de aprofundamento e renovação no interior da própria práxis, através da reflexão sobre esta.

CONLUSÕES

Como essas duas abordagens acerca da vida prática e da existência ética contribuem para uma filosofia da educação? Nada mais estranho e violento à filosofia que a proibição do exercício do pensamento livre. No que se refere à moral, uma práxis crítica/reflexiva e criadora é fundamental na instauração de processos de renovação da existência ética e de transformação social (dimensão política da práxis). Tal práxis também se faz condição necessária à educação ética e na esfera do pedagógico a crise e os conflitos éticos oriundos do confronto de ideias, opiniões, valores, comportamentos, escolhas etc., longe de serem problemas ou mesmo de representarem riscos à educação, são, na verdade, etapas necessárias à formação dos jovens tanto na escola como na universidade. Na verdade, entendemos que a escola configura-se como um dos melhores lugares para a vivência dessas experiências, mas para tal não se pode impedir o debate e a livre circulação de ideias e de temas nas salas de aulas e projetos pedagógicos. Não se pode continuar a assistir uma escola centrada na transmissão de conhecimentos, ainda que o discurso oficial seja o do desenvolvimento de habilidades, de competências e de práticas multidisciplinares.

A manutenção da chamada educação tradicional no Brasil e a recente onda de um cínico e manipulador moralismo revelam que a instauração de práxis pedagógicas crítico-criativas constitui tarefa ainda por ser realizada e que no contexto atual demanda dos educadores um movimento sólido de resistência e um amplo debate político, voltado, sobretudo, para o exercício da democracia. Em *Sociedade e Democracia* (1985), Lima Vaz nos ensina que a esfera do

propriamente político compreende, em primeiro lugar, o direito ao reconhecimento das diferenças e a suprassunção dessas diferenças no interesse do bem comum. Portanto, a cidadania começa pelo direito de ser reconhecido. Uma ética do reconhecimento só é possível quando há espaço e tempo para que os conflitos de valores sejam tematizados. Calar a escola, determinando o que pode ou não ser trabalhado em sala de aula, visa tão somente excluir da práxis educativa seu potencial crítico e criador. Como afirmamos em "Aportes vazianos para uma filosofia da educação: crise e conflitos éticos como princípios para uma experiência de renovação" (2017 p. 52):

> Em tempos de regressão predominam a inércia, a confusão e a letargia do pensamento, a sensação de se estar de braços e pés amarrados, a insegurança total ou de total falta de norte, de horizonte, tamanha a força de nosso desnorteamento e de nossa desorientação. Em tempos de regressão achamo-nos zonzos, atordoados e atormentados como se a obscuridade estende-se um manto sobre o tempo e a história presente. Em tempos de regressão muitos preferem uma ou mais das várias formas do totalitarismo contemporâneo, às vezes mascarado de bondade liberal travestida, às vezes cruel e violento frente às diferenças, mas, sempre o mesmo e sufocante totalitarismo.

Entendemos que essa é uma das razões da importância da manutenção do ensino de filosofia na escola. Longe de alimentar falsas expectativas, a aula de filosofia poderá ser sempre esse *kaírós* (tempo oportuno) para o livre debate de ideias, a livre exposição de pensamentos, dúvidas e a oportunidade para a crítica madura dos valores.

Ao final podemos dizer com certa tranquilidade que é tarefa da escola salvaguardar o direito de todos os estudantes a uma educação ética que em nada tem a ver com instrução moral, cívica, ideológica, mas que, como ficou brevemente indicado ao longo do texto, consiste no exercício da liberdade e na manifestação da vontade, mediante uma ética do reconhecimento das diferenças e que à luz de uma filosofia da práxis reconhece a importância da crise e dos conflitos éticos no processo de desenvolvimento moral dos indivíduos e na renovação de vida ética social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, D. J. (2002). *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.* Campinas: Editora Autores Associados.

Aranha, M. L. A (2009). *Filosofia da educação.* São Paulo: Moderna.

Rodrigues, V. F. (2014). *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades* (Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba). Acesso em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4772/1/arquivototal.pdf

Rodrigues, V. F. (2017). Aportes vazianos para uma filosofia da educação: crise e conflitos éticos como princípios para uma experiência de renovação. *Annales*, *2*(2), 45-53.

Rodrigues, V. F. (2018). Educação e cidadania: desafios para a educação. *Annales*, 3(4), 1-12.

Vaz, H. C. L. (1985). Sociedade e Democracia. *Síntese*, *12*(33), 5-14.

Vaz, H. C. L (1999). *Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica 1*. São Paulo: Loyola.

Vaz, H. C. L (1999). *Escritos de filosofia II: ética e cultura*. São Paulo: Loyola.

Vázquez, A. S. (1990). *Filosofia da práxis*. São Paulo: Paz e Terra.

ELEMENTOS DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO EN EL DISCURSO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Flores-Rodríguez, Cruz
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
cruzflores@unex.es

Martín-Sánchez, Miguel
Universidad de Extremadura, Cáceres, España
miguelmartin@unex.es

Resumen

Hacia finales del Siglo XX se produce un revulsivo cultural que altera el campo científico, social y filosófico. La economía capitalista transita entonces de un modelo de producción a uno de consumo, dibujando un nuevo escenario sociolaboral para el que se requiere una nueva mano de obra, ligada a una personalidad y a una formación postmodernas. Así, se estudiará la escuela desde una doble dimensión: una de formación integral para la vida en sociedad, y otra de formación para el trabajo, cada vez más alejado de la producción mecánica en cadena.

A través de un proceso hermenéutico, y bajo un enfoque crítico, se estudiará esta doble dimensión. El objetivo es elaborar un discurso global que acoja los nuevos elementos que han surgido y que aún no forman parte del discurso escolar. Entendemos fundamental elaborar dicho discurso desde una perspectiva crítica, en donde la escuela debe reivindicar un papel activo en el seno de las democracias contemporáneas. De igual modo, elaborar un discurso que acoja una explicación del proceso de reproducción cultural en un contexto social cambiante será también objeto de estudio.

Abstract

Among the end of the 20th Century, a cultural change which affect the scientific, social and philosophical fields take happens. Since then the capitalist economy changes from a production model towards a consume one, building a new work and social scenario which demands a new labour, connected to postmodern personality and job training. Thus, the school will be studied from a double dimension: one as a comprehensive trainer for the social life, and other as a labour trainer, which every day is farthest from chain mechanical production.

Through a hermeneutical process, and under a critic approach, this double dimension will be studied. The main objective is to elaborate a global discourse which accommodate the new elements that have been emerged and, by the moment, do not take part of the scholar discourse. Is important to elaborate this discourse form a critic perspective, on where the school must revendicate an active play in the heart of contemporary democracies. At the same time, to make a discourse which accept an explanation of the process of cultural reproduction in a changing social context will be also subject of study.

Palabras clave: enseñanza primaria; España; liberalismo, capitalismo; historia contemporánea.

Keywords: primary education; Spain; liberalism; capitalism; contemporary history.

INTRODUCCIÓN

El objeto principal de estudio del presente escrito es el discurso escolar. En concreto, extraer los elementos que forman parte de él, y en este ejercicio, identificar los que han quedado fuera y deberían integrarse. Para abordar esta problemática, en primer lugar se hace necesario realizar un análisis de la escuela en su contexto socioeconómico, a fin de entender las relaciones que se establecen entre sí, y la naturaleza de las mismas. Esto requiere, por tanto, un estudio contextual de donde se extraerán las características y elementos presentes en ambas esferas, lo que nos permitirá extraer las necesidades y demandas del contexto socioeconómico, y las respuestas que ofrece la escuela para abordar estos retos. En segundo lugar, necesitamos un enfoque paradigmático, provisto de un sistema de valores y una base racional, que nos permita analizar críticamente los elementos del contexto socioeconómico, a fin de extraer los que deberían tener cabida en el discurso escolar y los que no, así como el tratamiento que han de recibir. Por supuesto, este análisis no se reduce a los contenidos y su didáctica, sino que va más allá, tomando con generosidad elementos que forman parte de la personalidad, los usos y costumbres, las formas de trabajar o de relacionarse de la ciudadanía contemporánea.

Así, este estudio parte desde la identificación de la condición postmoderna, asentada previamente en los estudios presentados por Inglehart y Flanagan (1987), que aseguraban que los periodos de estabilidad y crecimiento económicos prolongados en el tiempo daban lugar a un cambio en las necesidades y demandas de la ciudadanía, que pasarían de priorizar aspectos relacionados con la seguridad (materialismo) a basarse en ideas más cercanas a la autorrealización y la identidad (postmaterialismo).

Este cambio cultural cristaliza con la caída de la URSS y el final definitivo de la gran narrativa socialista, lo que permite al acerbo cultural del mundo occidental expandirse definitivamente en forma de globalización, llevando consigo la lógica capitalista y mercantilista mundial. Si se ha roto definitivamente con la era anterior (la modernidad) aún continúa siendo objeto de debate. Algunos autores aceptan la denominación propia de una era post, que rompe definitivamente con la anterior y reconocen un definitivo cambio de paradigma (Lyotard, 1987; Vattimo, 1988; Inglehart, 2000), mientras que otros no lo identifican como el fin de la modernidad, sino como un periodo de transición (Jameson, 1991; Bauman, 2002; Rodríguez, 2004).

Aceptamos, en cualquier caso, un cambio cultural producido en la sociedad occidental contemporánea en los términos que señaló Inglehart, y se trabajará con este paradigma de cambio en las necesidades y demandas sociales. La realización del análisis de las características desprendidas de esta transición cultural se realizará bajo un enfoque sociocrítico. Tomamos los preceptos propuestos por la pedagogía crítica, que busca situar a los protagonistas de la actividad educativa en la primera fila, otorgándoles herramientas y habilidades suficientes para que generen su propia voz en el discurso escolar.

No queda fuera de este estudio el contexto laboral, el cual determina la formación recibida en las aulas (Apple, 1999). Las sociedades industrialmente avanzadas, en un estadio de seguridad y crecimiento económico, han vivido una transición desde una economía de producción a una de consumo, transformando la manera en que trabajamos y nos desarrollarnos en sociedad (Ochoa, 2015). Ante este cambio de paradigma laboral, se hace necesaria una nueva formación del alumnado, que debe integrarse y desenvolverse en un contexto nuevo y cambiante para el que la escuela no está preparada. Asimismo, se tratará de integrar las explicaciones del fenómeno de la reproducción cultural en el contexto de cambio recién presentado.

1. OBJETIVOS

La principal hipótesis de este estudio, como ya se ha podido adivinar, es que la escuela acoge un discurso anclado en la modernidad, y desde él trata de dar respuestas a las necesidades y demandas planteadas por el contexto postmoderno en el que se halla inmersa. Se hace necesario dotar a la escuela de herramientas contemporáneas con las que hacer frente a estos retos, y para ello, es necesario en primer lugar extraer qué elementos debe integrar y cómo ha de ser su tratamiento en el aula, y en segundo lugar, realizar este ejercicio desde un enfoque concreto a través del cuál se legitime el paso anterior. El enfoque seleccionado para realizar dicho estudio es el paradigma crítico, desde el cual se busca situar al alumnado en el centro de la actividad educativa.

Los objetivos fijados para la presente comunicación son los siguientes:

- Identificar los elementos que forman parte del discurso escolar, social y laboral desde el paradigma crítico.
- Distinguir los elementos del discurso social y cultural que deberían formar parte del discurso escolar.
- Explicar el fenómeno de la reproducción cultural en el contexto cambiante presentado.

2. MÉTODO

Se realiza, pues, el presente estudio desde el paradigma crítico, que como ya se ha señalado, busca situar a los protagonistas de la actividad escolar en el centro del escenario, otorgándoles las herramientas necesarias para interpretar un papel activo en el discurso pedagógico y educativo (Allman y Wallis, 1990; McLaren y Farahmandpur, 2001; Allman, 2010; McLaren, 2015). Así, la formación integral y crítica se orientará hacia la consecución de una ciudadanía participativa en los procesos democráticos (Giroux, 2012), y por otro lado, formada para la inclusión en un entorno laboral cambiante y sobre el que habrá de intervenir de forma significativa.

La naturaleza de la presente comunicación nos insta a recurrir a la hermenéutica pedagógica, y a su solidez interna, para hilar los resultados de misma. La hermenéutica pedagógica se erige como eje central sobre el que articular los elementos científicos (preguntas iniciales, investigación, lectura y diálogo con los textos y autores, interpretación y comprensión de discursos) que otorgan rigor al método (Panella, 2005; García y Martín-Sánchez, 2013).

Acudiendo de nuevo al papel activo de los agentes educativos señalado por el paradigma crítico, en el uso de la metodología presente se hace necesaria la presencia de la voz del investigador, así como su interpretación e intención, pues de éstas se desprende el sentido de las explicaciones y discursos que generemos (Volpi, 2005). De este modo, es posible reconocer a los sujetos que forman parte del proceso educativo, analizando así su implicación y su grado de implicación en el sistema (Flores, Martín-Sánchez y Porta, 2014; Martín-Sánchez, 2014). En la línea de lo señalado, el paradigma crítico no busca un espacio de neutralidad, sino que la actividad investigadora está dirigida por ciertos valores de interés emancipador (Romera, 2001).

De aquí se desprende de nuevo el valor del lenguaje en la construcción de los relatos que se van a generar. No basta con utilizarlo como un simple catalogador, sino que debemos apelar a su componente activa y transformadora (Moral, 2009). Ya se ha señalado el interés de los pedagogos críticos en trasladar a los actores educativos a la primera linea de acción pedagógica, aunque en este sentido Henry Giroux (1985, 2008), Ayuste y Trilla (2005) o McLaren (2015), entre muchos otros, advierten de la imposibilidad de lograr esta reivindicación mientras

alumnado y profesorado tengan limitado el acceso al lenguaje que utilizan en la construcción del discurso escolar.

Así pues, situándonos bajo el foco metodológico recién descrito, se extraerán los elementos parejos existente en el discurso social y escolar, resaltando las disonancias más significativas que entorpecen y dificultan la labor de la escuela en su camino hacia la consecución de su gran narrativa democrática y liberadora.

3. RESULTADOS

Las sociedades industrialmente avanzadas se hallan inmersas en un proceso de cambio cultural, en forma de colapso de la modernidad tras el progreso de la industria y la economía. Como consecuencia emergen las características postmaterialistas, propias de la era contemporánea.

Sin embargo, este revulsivo cultural se topa con la enorme capacidad de inmovilismo y de inadaptación de las instituciones tradicionales de la era pasada, tales como el estado, la justicia o la educación. Si bien la llegada de la postmodernidad no responde a un momento de ruptura concreto, sino que se debe a un proceso de cambio progresivo, estas instituciones tradicionales no muestran capacidad de adaptación alguna, tal y como sí ocurrió en diferentes momentos del Siglo XX (sirvan de ejemplo el progresivo aumento en la calidad de las democracias occidentales, el crecimiento de la justicia social, o la universalización y el fin de la segregación por sexos en la educación básica de occidente).

Uno de los rasgos más significativos de nuestra era es que las características culturales contemporáneas están desinstitucionalizadas. La crisis de la razón legitima los discursos que se generan para dar respuestas a los problemas locales, independientemente de su validez global. Estos microrrelatos para la inmediatez se encuentran con una oposición frontal por parte de las instituciones tradicionales. En concreto, la escuela sigue generando una metanarrativa disonante con las características sociales contemporáneas, lo que dificulta que se establezca un diálogo entre ambas esferas (Ruíz, 2010). De este modo, la escuela toma los grandes preceptos que la razón imponía en el Siglo XIX para trasladar unos contenidos indiscutibles de forma unidireccional, revestido por la única legitimidad que ofrece la escuela como institución, en donde lo que se transmite es la verdad, y lo que no se transmite, no existe.

Para tratar de clarificar esta dicotomía, exponemos en la siguiente tabla una comparación entre las características de la escuela, heredadas de la era de la modernidad, frente a las características culturales de la sociedad postmoderna contemporánea.

Tabla 1. Características de la escuela de la modernidad y la cultura postmoderna

Características de la escuela de la modernidad	Características de la cultura postmoderna
Metarrelato	Microrrelatos
Certeza	Incertidumbre
Razón	Crisis de la razón
Estructuralismo	Posestructuralismo
Historia	Materialismo histórico
Progreso social/comunitario	Progreso individual
Fe en las Instituciones	Crisis de las Instituciones
Líderes	Ídolos
Contenido del mensaje	Canal del mensaje
Temporalidad	Instantaneidad
Global	Local
Economía basada en la producción	Economía de consumo
Cadena de producción	Coworking
Identidad cultural	Cosmopolitismo
Identidad regional	Globalización
Identidad religiosa	Agnosticismo/Ateísmo
Identidad lingüística	Plurilingüismo

Fuente: Elaboración propia.

Como vemos, tanto el código como el contenido de ambas esferas, distan mucho unos de otros. Mientras en la escuela se dibuja un universo de reglas fijas y verdades absolutas, la postmodernidad se erige como la era de la volatilidad, en donde la ciencia y la razón han convergido en un punto común: la ausencia de certezas. Ante esta incongruencia de códigos, se imposibilita el establecimiento de un diálogo productivo entre ambas esferas. De ese modo, la escuela se aísla de la sociedad a la que se debe, desarrollando su actividad formadora en un escenario decimonónico, y generando confusión y desasosiego en el alumnado, que ha de enfrentar las demandas sociales con un discurso que no se corresponde con su realidad más próxima.

De igual modo, el mercado laboral se ha transformado, definiéndose cada vez más en términos de eficiencia y solvencia, fusionando la máquina a la actividad humana y desplazando puestos laborales tradicionales que dejan de existir en favor de otros nuevos para la sociedad de consumo postmaterialista. Es una evidencia la transformación del mercado laboral contemporáneo, sin embargo, tales transformaciones no se reflejan en el entorno ni en la formación escolar. Para buscar explicaciones, vamos a indagar en el influjo de los poderes económicos sobre la institución escolar.

Existe una cultura dominante que se perpetúa a través de la escuela en forma de contenidos, valores, lenguaje y estilos impuestos por los estadios más elevados de la cadena jerárquica, supeditando la educación formal al poder (Giroux, 1985; Althusser, 1988). Se trata de un escenario que criba, a través de un proceso meritocrático, para el alumnado que pasa por él. Así, aquellos que se adaptan a la forma establecida consiguen acceder a estudios superiores, mientras que los otros, bien por el origen socioeconómico o por sus características psicológicas y actitudinales innatas, no consiguen adaptarse al escenario que establece la escuela,

simplemente van quedando fuera en diferentes niveles de la jerarquía escolar atendiendo a sus capacidades (Giroux, 1985; Apple, 1999).

Esto muestra una educación y una escuela supeditada al poder, a la cultura dominante, que se perpetúa, se legitima y se reproduce a través de los aparatos institucionales, tales como la escuela, la justicia o la política. Hasta ahora, la educación ha funcionado bien en la medida en que generaba una mano de obra suficiente como para atender a la demanda del mercado laboral existente, a la vez que perpetuaba la noción de jerarquía social establecida. No obstante, en un contexto social volátil, en donde el mercado laboral está cambiando, y las instituciones tradicionales adolecen de una pérdida de confianza, el discurso escolar deja de funcionar.

La escuela encara por tanto un cambio de paradigma para el que habrá de adaptar todo el metarrelato en el que estaba inmersa, consciente en primer lugar de que el contexto sociolaboral para el que nació ha cambiado, y en segundo lugar, que las pretensiones liberadoras y democráticas que aún conserva han de cambiar el camino que seguían para alcanzar tales objetivos. Como ya hemos adelantado, tomamos el enfoque crítico para la realización del siguiente análisis, entendiendo necesaria la función liberadora de la escuela.

La pedagogía crítica pone bajo el foco a los protagonistas de la actividad escolar (tanto profesorado y alumnado, como al resto de la comunidad educativa), otorgándoles una voz activa en los procesos que tienen lugar en su seno (Allman y Wallis, 1990; McLaren y Farahmandpur, 2001; McLaren, 2015). Esta tesis rechaza la visión pasiva del estudiante, propia de la modernidad, en la que, si bien la escuela trata de incorporar las ideas liberales y humanistas, no consiguió deshacerse del yugo que imponía el contexto sociolaboral en la búsqueda de una mano de obra preparada para las características y demandas del mercado en forma de puestos de trabajo alienantes y repetitivos, sacrificando en este proceso su carácter liberador. Así, el estudiante se convertía en un receptáculo vacío que de manera acrítica habría de ser llenado de conocimientos seleccionados previamente por terceros. Este discurso llegó a casar bien dentro del ideario liberal, pues el acceso a una formación que permitiera al alumnado incorporarse a un puesto de trabajo dotado de estabilidad y seguridad económica respondía a las aspiraciones propuestas de liberación humanista a través del trabajo, fomentando de paso la idea de ascenso social a la que la ciudadanía puede aspirar (Recio, 2014). No obstante, la escuela de la modernidad no ha sido capaz de alcanzar tales aspiraciones, conservando y afianzando su función de criba social.

De este análisis se desprenden las propuestas de la pedagogía crítica para encarar, a su vez, el problema que enfrenta la formación para el trabajo que se recibe en las aulas, y la que en realidad demanda el mercado laboral. Tal y como se ha señalado, el enfoque crítico pretende otorgar voz propia a los agentes escolares, que han permanecido enterradas bajo el peso de la Institución. El equivalente laboral de esta afirmación es un mercado de trabajo en donde los agentes implicados en él, es decir, empleados y empleadores, formen parte activa de los procesos que tienen lugar en su entorno (aunque un verdadero silogismo pasaría por eliminar esta relación de jerarquía, tomando un modelo de organización horizontal). En este proceso, la cúspide jerárquica sería, siguiendo con el símil, quién decide sobre los procesos laborales que otros han de ejecutar, del mismo modo que existe una alta institución que impone los contenidos y su metodología a la escuela. Un modelo laboral como el presentado por similitud al enfoque crítico, cercano a las ideas de cooperativismo productivo de principio de Siglo XX, funciona bien en el contexto postmoderno, en donde el trabajo mecánico y repetitivo ha sido tomado por la

máquina, mientras que a la mano de obra contemporánea se le demanda mayor creatividad y eficiencia es sus puestos laborales.

La pedagogía crítica acierta al señalar un contexto escolar participativo, científico/racional y crítico, pues el escenario laboral que se está imponiendo incorpora características de este tipo. Asimismo, la sociedad postmaterialista adolece a su vez de la falta de compromiso social por parte de la ciudadanía, convertida en una masa acrítica y desencantada de los procesos institucionales. En este sentido, se hace necesario formar una ciudadanía con capacidad suficiente como para tomar parte activa en los procesos institucionales que les afecta, desde los órganos de gobierno hasta la propia educación. Negar la participación sobre un proceso a aquellos que forman parte de ese mismo proceso es negar la que posiblemente sea la única certeza en la sociedad de la incertidumbre: vivimos en una sociedad cambiante, y ofrecer rigidez de contenidos, verdades, democracia, empleos o justicia no funciona a largo plazo. La ciudadanía postmaterialista ya ha aupado sus intereses y demandas a estadios superiores, y en eso debe concentrarse la educación, en garantizar una formación crítica y flexible al alumnado para que puedan satisfacer tales demandas en el contexto sociolaboral nuevo que se nos presenta.

3.1. La reproducción cultural en un contexto cambiante

Como ya se ha mencionado, la escuela ha venido funcionando como un reproductor de la cultura dominante, perpetuando y legitimando una sociedad de clases jerarquizada, en la que la ciencia se supeditaba a la búsqueda de una verdad única a través de la razón. Sin embargo, esta tesis entra en conflicto con otra idea presentada, la del cambio de paradigma cultural postmoderno, en donde la ciudadanía está abandonando determinados valores materialistas en favor de nuevos, denominados postmaterialistas por Inglehart y Flanagan (1987).

Es pertinente plantearnos como se resuelve tal conflicto en el contexto presente. Para ello, partimos de la idea de reproducción enunciada por Giroux (1985) en los siguientes términos: “las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses” (p. 38). Como vemos, la “reproducción” aquí atiende a la acepción propia de la sociología de la educación, en donde sí que reconoce espacios para el cambio cultural y científico (definidos tales cambios en el paradigma postmoderno, de característica postmaterialistas), a la vez que se mantienen las relaciones de poder. Es decir, los cambios acaecidos, y que siguen ocurriendo, no alteran el orden social, aunque la sensación pueda parecer contraria.

Jean-Claude Passeron (1983) trató de arrojar luz sobre el tema, consciente de que una de las principales debilidades de las teorías de reproducción social y cultural era que reconocían la perpetuación de un modelo concreto a través de la historia en un contexto que experimenta un evidente progreso:

> Pero entonces, si los procesos que funcionan sistemáticamente en una sociedad tienden siempre a ser reproductivos, ¿de dónde surge el cambio? Se propone aquí la tesis de que el recurso a modelos reproductivos no impide dar cuenta del cambio, sino que conduce a una concepción distinta del cambio. Se puede formular de otra manera esta tesis diciendo que no puede haber un modelo sistemático del cambio (evolucionista, dialéctico o estructural); el cambio se opera siempre en el encuentro entre procesos reproductivos incompatibles. El cambio no puede surgir de un modelo, porque no hay modelo concebible

> del “encuentro” entre procesos independientes o relativamente independientes en toda configuración histórica concreta (sea ésta económica, social o simbólica) (Passeron, 1983, p. 418).

En otras palabras, con cada cambio cultural o social, se produce un nuevo modelo de reproducción de éstas. Desde esta perspectiva, y ante el cambio que la educación debe acometer para enfrentarse a los retos contemporáneos, se hace necesario repensar los modelos reproductivos presentes en la escuela, pues a menudo son y serán incompatibles con las aspiraciones democráticas de la educación occidental. Desde un enfoque crítico, habríamos de apostar por elaborar un nuevo escenario escolar que acoja un discurso integrador, y que sirva para adaptar las características postmaterialistas a las demandas democráticas, empoderando al profesorado, haciendo partícipe de los procesos educativos al alumnado, e implicando al entorno más cercano a colaborar, generando sinergias autónomas en donde los agentes implicados sean dueños de su propia voz en la generación de este nuevo relato.

CONCLUSIONES

La crítica más poderosa contra el paradigma crítico es su poca validez externa. Sin embargo, este enfoque no trata de ocultar la voz del investigador, ni sus motivaciones. En palabras de María Jesús Romera (2001), “la investigación que se realiza desde la perspectiva del paradigma crítico no pretende ser neutral, sino que se realiza a la luz de preguntas sobre determinados valores, orientada por el interés emancipador” (p. 316). Esto puede ser tratado como una fortaleza del método, que considera que no pueden elaborarse discursos neutros, sino en relación a ejes referenciales pedagógicos y sociales, imposibles de ser estudiados con una perspectiva tal que no permita la inclusión de la voz de los mismos.

En un contexto en que la desinstitucionalización de la vida social está cada vez más presente, la nueva narrativa escolar debe incluir la voz de aquellos que la integran, así como la de quienes la estudian. Por ello, entendemos el enfoque crítico como el único capaz de aglutinar en un metadiscurso todos los elementos que orbitan en torno a él (desde los agentes escolares, la propia escuela, hasta el estudio y distintas características de la sociedad postmoderna que la acoge). De este modo, se genera una perspectiva suficiente como para acoger en esta metaexplicación las contradicciones que surgen entre discursos. Este paradigma de estudio nos ha permitido no solo alcanzar los objetivos propuestos, sino además construir una explicación a las teorías de la reproducción social y cultural que encierra el cambio de paradigma de la postmodernidad. Entendemos que el estudio de cada una de las esferas por separado no hubiera arrojado una explicación suficiente como para entender este fenómeno de manera aislada.

Asimismo, existen elementos que han quedado fuera del estudio cuando se realiza desde una perspectiva de cambio de paradigma cultural, por ejemplo, las contradicciones que existen entre las características de la doctrina económica capitalista y el ideario liberal o el mercado laboral contemporáneo, la incongruencia de la excesiva homogeneización de la educación en la era de la tecnología y la información, o la incapacidad del Estado de acometer reformas sobre la educación y el mercado laboral en sintonía con el interés emancipador propio de las democracias contemporáneas occidentales. Sirvan estas líneas para señalar la dirección de futuras acciones investigadoras en torno estas problemáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allman, P. y Wallis, J. (1990). Praxis: Implications for 'really' radical education. *Studies in the Education of Adults, 22*(1), 14-30.

Allman, P. (2010). *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Apple, M. W. (1999). Freire, neo-liberalism and education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *20*(1), 5-20.

Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogía de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación, 336*, 219-248.

Bauman, Z. (2002). *La ambivalencia de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Flores, G., Martín-Sánchez, M. A. y Porta, L. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la educación. *Revista Entramados: Educación y Sociedad, 1*(1), 69-81.

García, W. y Martín-Sánchez, M. A. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La practica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso, 36*, 55-78.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, *44,* 36-65.

Giroux, H. (2008). Democracy in crisis, the specter of authoritarianism, and the future of higher education. *Journal of Critical Scholarship on Higher Education and Student Affairs, 1*(1), 101-113.

Giroux, H. (2012). *Education and the crisis of public values*. Nueva York: Peter Lang.

Inglehart, R. y Flanagan, S. (1987). Value change in industrial societies. *The American Political Science Review*, *81*(4), 1289-1319.

Inglehart, R. (2000). Globalization and postmodern values. *The Washington Quarterly*, *23*(1), 215-228.

Jameson, F. (1991). *El posmodernismo, o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós.

Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Martín-Sánchez, M. A. (2014). Formación del profesorado en la era postmoderna: una perspectiva narrativa. *Revista de Educación*, *5*(7), 75-92.

McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2001). Teaching against globalization and the new imperialism: toward a revolutionary pedagogy. *Journal of Teacher Education*, *52*(2), 136-150.

McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 4*(2), 29-66.

Moral, M. V. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación, 49*, 203-222.

Ochoa, J. A. (2015). La posmodernidad, su comprensión filosófica, económica y social en el siglo XXI. *Visión Empresarial*, *1*(1), 102-121.

Panella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *36*(12), 1-12.

Passeron, J. C. (1983). La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de "contradicción interna". *Estudios Sociológicos*, *1*(3), 417-442.

Recio, A. (2014). Educación y capitalismo en el análisis "radical" de S. Bowles y H. Gintis. *Revista de Economía Crítica, 18*, 213-219.

Rodríguez, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

Romera, M. J. (2001). Fundamentación metateórica del paradigma crítico, potencialidades y límites para la ciencia pedagógica. *Revista de Ciencias de la Educación*, *187*, 299-323.

Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, *21*(1), 173-188.
Vattimo, G. (1988). *The end of modernity: Nihilism and hermeneutics in post-modern culture*. Cambridge: Polity Press.
Volpi, F. (2005). Hermenéutica y filosofía práctica. *ÉNDOXA: Series Filosóficas, 20*, 265-294.

CONFLICTOS EN EL PROFESORADO: CUANDO LAS BASES DE LA SOLIDARIDAD SOCIAL SE TAMBALEAN

Funes Lapponi, Silvina
Universidad Complutense, Madrid, España
sfunes@edu.ucm.es

Resumen

En este trabajo se describen algunos aspectos estudiados en una tesis[1] en la que se investigan las representaciones sociales (creencias) sobre los conflictos escolares desde el punto de vista del profesorado durante el período 1998-2002, utilizando métodos cualitativo (a través de entrevistas a profesores) y encuestas (cuantitativo), en centros de educación secundaria de la comunidad de Madrid.

Los resultados que se obtuvieron son: que la implementación de la ley, en la práctica educativa, produjo la resistencia en el profesorado a aceptar a alumnos que consideraban "no educables", por lo que, ante las dificultades generadas, entraron en un ciclo de deterioro de la eficacia, incrementando su inseguridad personal y proclividad a conflictos, creando prácticas segregadoras, mala praxis profesional, carencias éticas en el ejercicio de la profesión y enfrentamientos en los claustros, produciendo en el alumnado, consecuentemente, aversión a lo educativo y fracaso escolar.

Aunque la LOGSE sólo logró una mayor escolarización de la población, fue a un coste psicosocial y político muy alto (malestar en los docentes, enfrentamientos en la comunidad escolar y déficits en la orientación y supervisión de las autoridades educativas). Aunque la investigación realizada se circunscribe al período LOGSE, los conflictos surgidos siguen aún vigentes y sin resolver.

Abstract

This paper describes some aspects studied in a thesis in which social representations (beliefs) about school conflicts are investigated from the point of view of teachers during the period 1998-2002, using qualitative methods (through teacher interviews) and surveys (quantitative), in secondary education centers in the community of Madrid.

The results obtained are: that the implementation of the law, in educational practice, produced the resistance in teachers to accept students who were considered "non teachable". Given the difficulties generated, teachers entered a cycle of deterioration of effectiveness in their practice, increasing their personal insecurity and proclivity to conflicts. This accounted for segregation of students, professional malpractice, ethical deficiencies and clashes between teachers, resulting consequently in students dislike of education and school failure.

Although the LOGSE achieved greater schooling of the population, it was at a very high psychosocial and political cost (discomfort in teachers, confrontations in the school community and deficits in the orientation and supervision of educational authorities). Although the investigation carried out is limited to the LOGSE period, the conflicts that have arisen are still valid and unsolved

Palabras clave: conflicto; docente; cambio cultural; ética; desfavorecido educacional; creencia.

Keywords: conflict; teachers; cultural change; ethics; educational disadvantaged; belief.

[1] "Las representaciones sociales del profesorado sobre los conflictos escolares en el período LOGSE y sus implicaciones en la educación" (Funes Lapponi, 2017).

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se recogen algunas cuestiones analizadas en la tesis: *Las representaciones sociales del profesorado sobre los conflictos escolares en el período LOGSE y sus implicaciones en la educación* (Funes Lapponi, 2017) en los aspectos vinculados a la reflexión sobre el respeto a los derechos y dignidad de las personas, el cultivo del bien común, el rechazo del odio y la violencia y la importancia del afecto en la relación de los docentes con el alumnado como base de la colaboración y la solidaridad social.

Dicho análisis se realizará a través de la indagación en las representaciones sociales (creencias) sobre los conflictos escolares desde el punto de vista del profesorado durante el período 1998-2002, que incluye la implantación definitiva de la LOGSE y su decadencia.

No se investigan conflictos ("hechos"), sino lo que los docentes decían sobre situaciones que vivieron como conflictivas. Por lo tanto, se analizarán sus relatos, sus definiciones de la situación.

Por este motivo, aunque el foco central de esta investigación es de carácter cualitativo (que se obtuvieron a través de encuestas y entrevistas a profesores), dado que es más adecuado para el estudio de factores subjetivos como las representaciones sociales, se analizaron también cuantitativamente los resultados de la encuesta, lo que permitió complementar con datos el trabajo de tipo cualitativo. Los encuestados pertenecen a centros de educación secundaria de la comunidad de Madrid.

De la información recogida se puede reconstruir los tipos de creencias asociadas a los procesos educativos y a los climas relacionales por éstas creadas y las consecuencias a las que dieron lugar.

1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El enfoque de este trabajo se aleja de otras investigaciones sobre conflictividad escolar, ya que, en general las investigaciones previas suelen interesarse más por el papel del alumnado, mientras que en ésta se ve cómo el profesorado jugó un rol protagónico en los conflictos. Empezaremos por definir los conceptos clave para facilitar la comprensión del enfoque general de la investigación.

Viendo en primer lugar el "conflicto", que es el fenómeno analizado. Se estudiarán las narraciones de situaciones vividas como conflictivas por los docentes. Por eso no se define teóricamente este concepto, sino más bien, empíricamente, según se analiza en esta investigación. Para ello, serán considerados como "conflicto" aquellos actos/hechos que los docentes explican como ejemplo de la confrontación de –como mínimo– dos actores (docentes, alumnado, familia, administración educativa) por cuestiones vinculadas a la implantación de la reforma educativa (obligatoriedad o comprensividad de la enseñanza) o de las situaciones típicas de aula ("yo quiero enseñar pero ellos no me dejan /no quieren /no pueden aprender").

En segundo lugar, abordaremos el concepto de "representaciones sociales" o creencias, para categorizarlo, lo hemos basado tanto en los supuestos tácitos por los que el docente interpreta, da sentido y atribuye significados a las situaciones que vive, así como a los conocimientos más teóricos que el profesor va adquiriendo en su formación, las normativas, etc.

Para finalizar veremos los conceptos éticos profundizados en el presente documento vinculados a la colaboración y la solidaridad social, y que son: la dignidad de las personas (respeto a las personas y a sus derechos), el cultivo del bien común (para desarrollar conciencia colectiva: pertenencia al grupo, cohesión, colaboración, solidaridad social, etc.) y el rechazo del odio (rechazo, desprecio, no afecto hacia personas y las conductas –implícitas o explícitas– a través de las cuales se manifiesta) y la violencia como forma de expresión de sentimientos negativos como el odio, no aprecio, indiferencia, desprecio, etc., y que puede manifestarse tanto física como simbólicamente.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación el foco de estudio está a nivel cotidiano, interpersonal y subjetivo, por lo que el marco más adecuado es el microsociológico, buscando comprender las creencias y acontecimientos que afectan al profesorado en su contexto (el escolar), para analizar el modo en que los sujetos construyen significados, por lo tanto, se utiliza el paradigma interpretativo-etnográfico.

Los datos primarios se obtuvieron del discurso del profesorado sobre cómo vive, ve y le afecta la conflictividad escolar. Por eso, para la exploración y construcción de los datos primarios se realizaron:

- Encuestas que se llevaron a cabo con un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas.
- Entrevistas en profundidad (semi estructuradas).
- Búsqueda y análisis de fuentes documentales.

Las encuestas sirvieron para aportar datos generales (características del profesorado, percepción general sobre sus dificultades y experiencias en el trabajo, satisfacción, etc.) y, además, incluían una serie de preguntas abiertas. Se encuestaron a 74 docentes de tres institutos, un colegio y de otros centros. Los datos se recogieron entre 1998 y 2001. Se utilizó además la triangulación para analizar la información y la consulta a expertos de informes parciales.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los datos analizados se desprende que este profesorado se considera, en líneas generales, satisfecho con su trabajo pero se mostraba insatisfecho tanto con el reconocimiento social de su trabajo como con las relaciones que establecen con otros agentes sociales. Pero, pasando a analizar la conflictividad, lo primero es aclarar que el tener conflictos no convierte automáticamente al docente en conflictivo, ya que los conflictos son parte intrínseca a las relaciones. Problemas con alumnos o familias disconformes, problemas por malas conductas de los alumnos o con las notas, problemas de desacuerdo con los colegas, son parte del día a día del ejercicio de la profesión, pero existe una diferencia en tomarlos como “gajes del oficio” o situaciones típicas de la realidad educativa que se deben resolver, o en atrincherarse, imponer, confrontar e ignorar las consecuencias, y éste ha sido el criterio para diferenciar cuando se trata de profesores que tienen conflictos de cuando nos encontramos ante profesorado conflictivo. Es en este perfil en el que se centrará este estudio.

De la revisión de la información recogida, se deprendió que los desajustes entre las expectativas o ideas previas al chocar con el nuevo ordenamiento legal, con la realidad, generaron conflicto y, además, que aunque se ha enfocado en los conflictos cotidianos, profundizando en ellos, se puso en evidencia problemas más profundos a la hora de educar. A saber:

- Un aspecto en el que apareció una especial controversia es en el de las creencias vinculadas a la obligatoriedad y comprensividad de la educación (valores destacados de la LOGSE) y la resistencia con la que respondieron algunos docentes a aceptar a alumnos que, a priori, consideraban "no educables" (por entender que carecían de actitudes y competencias necesarias para aprender).
- Las dificultades de atención que demandó este nuevo perfil de alumnado no sólo afectó al profesorado sino también al alumnado, que les llevó al fracaso escolar (ante el desfase curricular acumulado, el déficit de hábitos y actitudes adecuadas para el estudio y la ineficaz respuesta educativa para encontrar soluciones adecuadas para esta problemática)
- El malestar resultante de esta situación afectó también al claustro, ya que estas dificultades generaron enfrentamientos y produjeron incoherencia en la actuación educativa.
- El profesorado más resistente a las medidas que implicaban la LOGSE (obligatoriedad y comprensividad) demostró entrar, ante estas dificultades, en un ciclo de deterioro de la eficacia (discrepancia con el modelo educativo y con el alumnado vulnerable), incrementando su inseguridad, la proclividad a conflictos y afectando tanto a la productividad como a las relaciones.
- Esta situación les hizo más propensos a cometer errores o a tomar medidas inadecuadas, a una mala praxis profesional y puso en evidencia carencias para supervisar o para corregir los problemas que esos conflictos generaban, produciendo incoherencia en la actuación educativa

En palabras de Juan, profesor entrevistado, así se manifestó en los centros:

> Claro, no puede ser, hay algunos profesores, por ejemplo este curso hay uno en concreto, que sistemáticamente a los cinco minutos de entrar en las clases de primero de secundaria, ya ha expulsado a tres o a cuatro, y dice <<Iros a la biblioteca con los profesores de guardia>>. Pues los profesores de guardia, en general, nos hemos hartado de este profesor, que se quite los alumnos que molestan y que los envíe a la biblioteca, pues es él el que tiene que asumir a todos los alumnos; castigarles, si tiene que castigarles o hablar con ellos, bueno, gestionar el problema que se haya creado.
> Hace poco que les devolvimos a los alumnos que expulsó, pues se fue dando gritos a dirección, a hablar con el director, se puso a dar gritos: <<Pues voy a tener que llamar a la policía para tener que me saquen de aquí a estos alumnos>>.
> …En general de cualquier situación no quieren que los alumnos salgan de clase, pero se distingue entre quien lo hace una vez, y no es sistemático y una persona que constantemente, prácticamente, en todas las clases se desembaraza de los alumnos que les molesta, entonces es una situación muy diferente…
> En unos gráficos… sobre partes de incidencia en el primer ciclo durante el primer trimestre, …se veía mientras que en Dibujo sólo en el primer ciclo, en el primer trimestre había como 150 partes de incidencia, otras asignaturas que tenían las mismas horas o más que Dibujo, con los mismas clases, tenían sólo 3 ó 4 partes de incidencia. Eso es debido a que un profesor que ha llegado nuevo este año al Instituto, que nada más llegar a clase, cierra la puerta: <<Joder a ponerse a trabajar ya, no os habéis dado cuenta que estoy aquí ya. Tú, tú, tú a Jefatura..>> entonces claro, no tiene ningún tipo de habilidades sociales para hablar correctamente a los chicos, pedirle por favor que se sienten, nada, te desborda ¿no?…Bueno, es un caso muy extremo ¿no? Pero él siempre

> está ironizando con los profesores y quejándose: <<Nada, aquí como con los chicos pueden hacer lo que les da la gana, que no les va a pasar nada nunca…>>
> Este profesor en 1º de secundaria, en Dibujo, …había suspendido a las tres cuartas partes de la clase… este profesor…sea un potencial foco de conflictos.
> …Las habilidades sociales que tanto reclamamos a los alumnos a éste le faltan, totalmente. Yo muchas veces, es como si un chaval, un chiquillo de estos, macarras, de repente se hubiera hecho mayor y se hubiera puesto a dar clases de Dibujo, sólo que sin ser consciente de ello y con una pátina cultural ¿no?...
> … en todos los centros hay uno o dos profesores que se señalan mucho…No, este profesor tiene un problema…Tanto en cuestión de resultados académicos como en el número de partes que hace…
> Yo creo que les faltan herramientas, pero que los profesores no son conscientes de que les faltan herramientas y que no es fácil…no tienen ni idea de que no saben resolver conflictos…

Así, en el endurecimiento de la confrontación se deteriora, a su vez, la imagen del otro, aumentando el rechazo y demonizando la imagen del alumnado por parte del profesorado, y la aversión a lo educativo por una parte del alumnado. Marta, profesora entrevistada, lo expresa en estos términos:

> Y estos colegios públicos, así, de esa forma, se van a quedar convertidos en el recogedor que recoge la basura...
> Porque tanto el grupo del director, que tenía a los exquisitos, como el grupo de la otra, que está en el consejo escolar, que tenía dos fenomenales, las dos interinas que estábamos teníamos la carroña…

Se podría concluir que se trata de un error ético-productivo, es decir, por un lado, tener actitudes negativas hacia los alumnos y por el otro, no promover una buena actitud hacia el aprendizaje, la convivencia, etc. además de los deficientes resultados educativos obtenidos.

Se debe tener en cuenta que, de alguna manera, si se tolera que consideren que ese alumnado no debería estar ahí, se consiente y se legitima una forma de educar segregadora. Se acepta, también, no permitir ningún tipo de injerencia sobre su forma de educar (al ignorar sus errores o impericia) y, a la vez, se minusvalora o desdeña el derecho a la educación de aquellos grupos sobre los que se producen prácticas segregadoras. Se acepta, entonces, que unos sufran injusticias, al no respetarse sus derechos ni su dignidad (alumnado), en beneficio de proteger los derechos de otros (profesorado). Y todo esto avalado por el propio sistema educativo.
Se puede considerar esta tendencia como "una deficitaria orientación a lo humano (en términos del modelo GLOBE[2]), que se desprende de su desinterés o desprecio por "el otro" (encarnado en la figura del alumno considerado conflictivo, pre-delincuente, carroña, salvaje[3]) y que está vinculado a conductas individualistas, poco empáticas, generosas, amables y/o altruistas" (Funes, 2017, p. 228). También supone un no rechazo del odio, y este tipo de sentimientos genera conflictos, violencia (física o simbólica) y, consecuentemente, injusticia (ya que el odio siempre va a suponer un trato diferencial). De ahí la importancia del afecto en la relación de los docentes con el alumnado como base de la colaboración y la solidaridad social.

En el siguiente cuadro se resume, por agentes educativos, cómo se expresó la conflictividad.

[2] GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) en Robbins y Coulter (2005, p. 91)
[3] Adjetivos utilizados por el profesorado entrevistado.

Tabla 1. Resumen (por actores) de la conflictividad

Agentes educativos	Grupos implicados	Consecuencias	Expresión ética
Alumnado	Alumnado con dificultades de adaptación a la educación (los "no educables")	Las dificultades de atención que demandó este nuevo perfil de alumnado afectó: - al profesorado, generándole malestar e inseguridad, por la sensación de ineficacia y - al alumnado, que les llevó a fracaso escolar - el malestar resultante afecta al clima del aula	-Desprecio, rechazo al profesorado y/o a lo educativo (conocimiento, escuela, compañeros estudiosos, etc.) - Desapego del centro/grupo (vandalismo, boicot a las clases, pasividad, etc.)
Profesorado	El profesorado profesorado conflictivo	Carencias éticas en el ejercicio de la profesión: el profesional es responsable del tipo de relación que establece, de las condiciones que crea para el aprendizaje, del buen clima en el aula así como de una socialización adecuada. En los relatos aparece: a. indolencia respecto a su rol y sus funciones; b. desapego en las relaciones con el alumnado, menoscabando la dignidad y el respeto principalmente hacia el más vulnerable, conflictivo y/o con dificultades, incluso a costa de privar del afecto o la aceptación y expresando el odio hacia éste; c. abandonando el cultivo del bien común, la colaboración y la solidaridad social en favor del principio de autoridad, y utilizando la violencia simbólica y/o institucional, mediante la aplicación de castigos y/o suspensos. Claustros divididos: coexisten diversas culturas docentes Incapaces o limitados para dar respuesta al profesorado conflictivo.	Dejación de funciones, negación o rechazo a educar a algunos alumnos Violencia simbólica
	Centros educativos		Incoherencia en la gestión y en las decisiones o inacción
Administración educativa	El deficiente sistema de control y supervisión, falta de apoyo y orientación	Malestar en los docentes, enfrentamientos en la comunidad escolar	LOGSE no pudo conseguir lo que se proponía alcanzar (educar en igualdad de oportunidades)

Fuente: Elaboración propia.

Lo primero, entonces, es asumir que parte de la conflictividad en la enseñanza y del deterioro de la profesión tiene su base en la propia incompetencia docente, la mala praxis profesional, y la incapacidad de la profesión y del sistema para supervisarse y resolver, corregir y modificar los problemas que esos conflictos generaban.

Este conflicto también saca a la luz que los claustros están bastante divididos, ya que se puede identificar que coexisten diversas culturas docentes, que pueden entrar en lucha y confrontación por sus maneras de entender la educación.

Como resultado de esto, se puede inferir que coexisten diversos modelos educativos y que, por lo tanto, se educa en un modelo comprensivo con prácticas del modelo heredado (selectivo) ya que, se producen prácticas segregadoras, lo cual agudiza el conflicto, ya que lo hace cíclico (se retroalimenta) afectando, de este modo, el desempeño de todos (ineficacia + balcanización).

3.1. Características de los docentes conflictivos

Las características que tenían los docentes que generaban más conflictos, según Funes (2017, pp. 223-224), son:

- Selectivo con su alumnado: sólo quiere alumnos con buena actitud hacia el estudio y con una buena evolución académica (o con algunas dificultades mínimas).
- Con trato despersonalizado hacia el alumnado: establece un vínculo con ellos condicionado por su desempeño académico. La aceptación o rechazo de éstos dependerán de sus resultados, por lo que no tienen ningún reparo en manifestar sentimientos negativos hacia los que tienen más dificultades o peores notas-
- Con rasgos autoritarios: suelen hacer de sus decisiones sentencias o imposiciones sobre las que no admiten revisiones ni matizaciones.
- Resistente a las innovaciones: no acepta con facilidad nuevas tareas, funciones, medidas o responsabilidades.
- Con escasa capacidad de diálogo y colaboración: no favorecen actuaciones coordinadas y colaborativas, ni asumidas conjuntamente o prescriptivas. Tienen un *modus operandi* marcadamente individualista (opuesto al cultivo del bien común).
- Con rigidez para corregir, modificar o cambiar conductas o decisiones personales. En algunos casos, incluso consideran que la culpa es del otro.
- Actúan con cierta impunidad y escasa influenciabilidad, es decir, no se dejan afectar por las consecuencias negativas que sus acciones puedan acarrear a otras a personas, grupos, centro, etc. (contrario a la solidaridad).

3.2. La ética profesional docente

Enfocando en los aspectos exclusivamente éticos, se podría decir que la frágil ética profesional no es referente, ni orientadora, ni protectora, ni contenedora de las dificultades que surgieron. Por lo que es necesaria una reflexión, desde esta perspectiva, de algunas actitudes observadas en los conflictos (exclusión, trato denigrante, desatención) así como un mayor cuidado por la función de interés y servicio público que tiene la educación.

Además, se carece de una deontología de referencia y que se puede confirmar en (Funes, 2017, pp. 230-232):

- Que se carece de formas de denunciar “malas praxis”. Sí existen formas de expresar quejas sobre (actuaciones de) profesores (al equipo directivo o a la inspección, etc.), pero no están reconocidas con el estatus de “mala praxis”, y que puede incluir tanto problemas de impericia, ignorancia o con cuestiones de índole técnica (más vinculadas a competencias profesionales concretas o curriculares), éticas (trato denigrante, desprecio) y/o de intencionalidad (voluntariedad).
- Falta de visibilidad sobre cuestiones de “mala praxis” en la docencia y falta de formación y concienciación al respecto. Buscando en Internet no aparecen enlaces fiables y especializados en mala praxis docente, ni siquiera en la web del propio Colegio Profesional de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Aunque sí existe un Código Deontológico aprobado por el Pleno del Consejo General de dicho Colegio (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012).

- La no asunción de la realidad de la mala praxis, a su vez, da lugar a la falta de mecanismos correctivos, ocultamientos, que –como mucho– son canalizados a través de procedimientos burocráticos más que a una búsqueda de soluciones o a la asunción de errores e implementación de medidas correctivas.

Lo más preocupante, sin duda alguna, es la mala praxis ejercida de forma deliberada, es decir, la que surge de la intencionalidad, y es por eso que lo consideramos como un error de tipo principalmente ético. Esto impide el logro de objetivos educativos y provoca resultados adversos a nivel tanto de centro como de la educación (como servicio) en general. Manifestándose, entonces, en el profesorado, deficiencias más serias en su desempeño a nivel actitudinal que al competencial.

Teniendo en cuenta que estas debilidades de la profesión afectan a niveles actitudinales, para mejorar en estos aspectos no es suficiente con una formación, no es un saber que se adquiera desde lo cognitivo solamente. Implica cambiar formas de actuar, pensar y relacionarse.

Todo esto puso en evidencia, Por un lado, la LOGSE no pudo conseguir lo que se proponía alcanzar (educar en igualdad de oportunidades, logrando, en el mejor de los casos, sólo retener al alumnado), y a un coste muy alto, e hizo evidente, la deficiente gestión de las autoridades educativas al no conseguir una solución adecuada a esta problemática.

CONCLUSIONES

Las interacciones en el aula y la socialización general que se produce mediante los procesos educativos forman para la convivencia en sociedad y educan en los valores que son importantes en cada contexto.

Del análisis de la conflictividad podemos poner en evidencia los valores y formas de relacionarse que aparecen a la luz a través de ellos. Quiere decir, que si un docente expresa desprecio hacia su alumnado:

- Entra en juego la dignidad de las personas. Si bien se distancia de la arbitrariedad que eso puede suponer, a través del tamiz de la objetividad, ello se hace mediante un vínculo de distancia social que des-personaliza las relaciones.
  El argumento de la objetividad en la valoración de los resultados, si bien puede responder a criterios meramente objetivos, no quita el análisis de los sujetos: cómo y por qué afecta no puede separarse del “a quiénes” afecta.
- En el espectro emocional, los opuestos del amor/afecto, son indiferencia/apatía y odio. Es difícil educar, evaluar y compartir desde los antagónicos del amor/afecto sin que afecte a las relaciones y a los resultados. Es también muy difícil educar en solidaridad y colaboración sin esa base afectiva y, por ello mismo, educar en el bien común, ya que no se parte del establecimiento de vínculos sociales positivos/constructivos, sino negativos/destructivos.

Por este motivo, restablecer las bases sociales y éticas en las relaciones educativas es el primer paso para poder educar a los considerados “no educables”, la primer medida de atención a la diversidad es la aceptación “del otro” sin la cual no se puede hacer nada. A partir de ahí es posible plantearse la transmisión de contenidos, la evaluación de progresos, y puede que el alumno no titule, pero la violencia no está en el vínculo educativo, se puede no aprender, pero no se puede asentar el vínculo educativo en el rechazo. Constituye, de este modo una violencia

simbólica de cuyo antídoto el docente debe ser el protagonista para mantener las bases del consenso social, la solidaridad, la colaboración y el cultivo del bien común.

El cultivo del bien común en el contexto del aula es "el aprendizaje" (el conocimiento es el bien compartido) y para que el alumno "aprenda" es necesario que el docente "enseñe". Puede que no aprenda el currículum, puede que no titule, pero no tiene porqué provocar ruptura social (por el enfrentamiento generado) y marginación (por el resultado producido). El espacio educativo debe ser, ante todo, un espacio de "compartir" (tareas, objetivos, recursos) y no un espació de "excluir" a quienes tienen más dificultades para compartirlos porque no se ajustan a lo preestablecido o esperado.

En este sentido, una parte del profesorado no sabe cómo gestionar esta diversidad y en ese punto se debe profundizar en una ética de la profesión docente para saber cómo articular las personas con los fines de la educación. Puede que un profesor sienta deficiencias técnicas, en el sentido de que descubre que no sabe cómo enseñarle a un alumno, pero lo que no se puede es dar por sentado que en el acto de aprender la responsabilidad es exclusivamente del alumnado. Desde un principio ético debe cuestionarse tanto la labor dicente como la docente para buscar las mejores formas de progresar y no culpabilizar unilateralmente al alumno. Lo no ético es no preguntarse sobre lo que se está haciendo, cómo se está haciendo y buscar formas para hacerlo mejor.

Tampoco es exclusiva responsabilidad del docente que tienen alumnos que suspenden, el funcionamiento del propio sistema también favorece este tipo de situaciones. Pero para superar las limitaciones éticas de la profesión debe reflexionarse sobre la propia práctica.

Aunque la LOGSE sólo logró una mayor escolarización de la población, fue a un coste psicosocial y político muy alto (malestar en los docentes, enfrentamientos en la comunidad escolar y déficits en la orientación y supervisión de las autoridades educativas). Aunque la investigación realizada se circunscribe al período LOGSE, los conflictos surgidos siguen aún vigentes y sin resolver.

El cambio cultural que implicó la LOGSE de cuyas discordancias siguen aún presentes debe servir para, a partir de la revisión de la prácticas segregadoras que se producen, revisar las carencias de la profesión docente, mejorar la cualificación profesional pero, principalmente, asentar sus prácticas en una ética que dignifique tanto las limitaciones del alumnado como las del profesorado para que ambos logren mejores resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Funes Lapponi, S. (2017) *Las representaciones sociales del profesorado sobre los conflictos escolares en el período LOGSE y sus implicaciones en la educación* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).

García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012) *Deontología para profesionales de la educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Robbins S. y Coulter, M. (2005) *Administración*. México: Pearson Educación.

GRADO DE FELICIDAD DE LOS FUTUROS MAESTROS: ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES VARIABLES

Gabarda Méndez, Vicente
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
vgabarda@universidadviu.com

Colomo Magaña, Ernesto
Universidad Internacional de Valencia, Valencia, España
ecolomo@universidadviu.com

Resumen

La formación de los futuros maestros centra su atención en diferentes competencias que debe tener un maestro (cognitivas, pedagógicas, tecnológicas o personales). Dentro de las variables personales, este estudio pretende poner el foco sobre la felicidad, situando el objetivo en analizar el grado de bienestar psicológico y percepción subjetiva de la felicidad de una muestra de 64 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia. Para la recogida de la información, se ha utilizado el Oxford Happiness Questionary (OHQ), junto con datos de carácter sociodemográfico, utilizando para el análisis el paquete estadístico SPSS v.25. Los resultados reflejan que los estudiantes otorgan un valor medio de 4,42 puntos a su felicidad, destacando la mayor felicidad en mujeres que en hombres, en las personas de mayor edad que en las de menor, en los solteros y divorciados que en los casados o parejas de hecho, en los que no tienen hijos que en los que sí los tienen, y en los que se encuentran parados que en los que están en situación activa laboralmente. Como conclusión, destacar la necesidad de implementar programas de formación que incluyan contenidos para el desarrollo, control y gestión emocional de los docentes.

Abstract

Future teachers' training is focused on different competencies (cognitive, pedagogical, technological or personal) that a teacher must have. Within personal variables, this study aims to emphasize on happiness, defining its objective in analysing the psychological wellbeing's degree of and subjective perception of the happiness of a sample composed by 64 Primary Education Degree's students of the Universidad Internacional de Valencia. To collect the information, the Oxford Happiness Questionary (OHQ) has been used, including sociodemographic data and using the statistical package SPSS v.25 for the analysis. The results show that students value their happiness with an average of 4,42 points, highlighting the higher happiness in women than in men, in older people than in younger, in the case of single and divorced people than in married or cohabiting couples, who have no children than those who have them, and who are unemployed than those who are working at the moment. To conclude, it is important to highlight the needing to implement training programs that include content for the teachers' emotional development, control and management.

Palabras clave: bienestar; subjetividad; desarrollo afectivo; estudiante universitario; formación preparatoria de docentes.

Keywords: eell being; subjectivity; emotional development; university students; preservice teacher education.

INTRODUCCIÓN

Pese al paso de los siglos, la cuestión de cómo vivir mejor, es decir, de cómo vivir felices, sigue siendo uno de los fines últimos de la filosofía (Savater, 2003). Y es que la felicidad siempre ha tenido para el ser humano un singular valor entre las metas prioritarias en su vida (Alarcón, 2003). Actualmente, pese a los múltiples campos desde los que se ha estudiado esta cuestión (psicología, sociología, filosofía, antropología, etc.), no se ha alcanzado aún una respuesta universalmente aceptada por las diferentes ramas del conocimiento interesadas.

La felicidad, como sostiene Alarcón (2006) "es un estado afectivo de satisfacción plena que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien anhelado" (p. 101). Por lo tanto, la acumulación de experiencias positivas y la no presencia de vivencias negativas sería un indicador del grado de satisfacción vital (Fernández y Extremera, 2009). Dicha satisfacción puede tener diferentes causas o motivos. Csikszentmihalyi (2012) suele relacionarla con experiencias cuyo disfrute excede al factor de la inmediatez y que se generan a raíz de un esfuerzo dirigido de manera voluntaria, de carácter fisiológico o cognitivo, que le permite superar alguna barrera o limitación.

Esta visión se relaciona con la consecución del bienestar subjetivo en relación a las fortalezas, virtudes y destrezas que posee cada ser humano, situando en el sujeto, sus capacidades y cómo las desarrolla el grado de felicidad que puede alcanzar (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). De esta forma, la felicidad como constructo, tiene un componente subjetivo vinculado a las decisiones que tomamos y las consecuencias que de estas se derivan para nosotros (Headey, 2010). Estamos, por tanto, ante una búsqueda perenne de un elemento caracterizado por su infinitud, no llegándose a consumir de forma definitiva la esencia o sentido de la misma.

De este modo, siguiendo a Colomo (2013), podemos experimentar la felicidad durante nuestra existencia sin que esta termine como tal, teniendo la sensación de no poder agotarla ni alcanzarla en su plenitud por ser una meta/fin ideal. Esta concepción, al entrar en el terreno de la ética, precisa de acciones, comportamientos y actitudes que puedan reflejar los estadios de felicidad vinculado al disfrute de acometer las mismas. Así lo reafirma Seligman (2017), quien sostiene que "la verdadera felicidad deriva de la identificación y el cultivo de las fortalezas más importantes de la persona y su uso cotidiano" (p. 5). En este sentido, fomentar el bienestar subjetivo incide beneficiosamente en diferentes aspectos de la vida de las personas, como el éxito académico (Heikkila, Lonka, Niemen y Niemivirita, 2012), la mejora de las expectativas personales (Medrano, 2014) o el rendimiento profesional (Ramírez y Fuentes, 2013). No es extraño, a tenor de su impacto positivo en la vida de las personas, que la felicidad sea considerado mejor indicador para la calidad de vida incluso que la salud (Diener, 2000).

Si aproximamos esta cuestión al terreno educativo y al ejercicio docente, la felicidad se convierte en un factor relevante en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. En este sentido, integrar este ámbito en la educación de los futuros maestros se antoja como una necesidad a satisfacer y atender dentro de los planes de estudio que estructuran su formación inicial. Nuestra labor, como defiende Colomo (2015), "debe estar dirigida al progreso y evolución del ser humano, facilitando los medios para que puedan enfrentar su realidad y alcanzar la felicidad" (p. 60). Partimos de la idea de que no podemos enseñar aquello que desconocemos (Sáenz y Díaz, 2012), de ahí la necesidad de trabajar sobre el bienestar subjetivo y la felicidad de los docentes para que los efectos beneficiosos de esta reviertan en el ejercicio docente (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010; Fernández, Cabello y Gutiérrez, 2017; Fernández, Extremera y Palomera, 2008). No debemos solo guiar en la adquisición de aprendizajes de índole cognitiva,

sino que también debemos acompañar a los estudiantes durante la conformación de su identidad, considerando los factores emocionales que se ponen en juego en este proceso.

Con este propósito, el fin de este estudio es analizar cuál es el grado de felicidad de los estudiantes del Grado de Educación Primaria, con la perspectiva de enfatizar la relevancia del bienestar psicológico y la percepción subjetiva de felicidad para afrontar la labor docente (Colomo 2015). Asimismo, estudiamos posibles diferencias en este sentido, atendiendo a variables como el sexo de los estudiantes, su edad, su estado civil o su ocupación actual. En este sentido, estudios previos (Galiana, 2015; Prieto y Muñoz, 2015; Velásquez *et al.*, 2008) han analizado el grado de felicidad de estudiantes universitarios, vinculándola a aspectos como el género, la edad o la elección de estudios, mientras que otras investigaciones (Ahn y Mochón, 2010; Ahn, Mochón y Juan, 2012) han profundizado en el análisis de la felicidad de los jóvenes en relación a variables como su estado civil o su ocupación, aportándonos información que nos permita contrastar nuestros resultados.

1. MÉTODO

Atendemos, a continuación, los aspectos más relevantes para el desarrollo de nuestro estudio a nivel empírico.

1.1. Enfoque metodológico

Desde una perspectiva metodológica, hemos optado por un diseño no experimental donde no se realiza ninguna manipulación por parte de los investigadores sobre los fenómenos observados en su contexto natural. Se trata de un estudio empírico (basado en la recogida de los cuestionarios) con carácter transversal y de corte correlacional/causal describiéndose relaciones entre nuestras variables en un momento determinado y no existiendo una continuidad temporal en el trabajo, con el fin de conocer el grado de felicidad de los sujetos que conforman la muestra.

1.2. Muestra

La muestra objeto de estudio está compuesta por estudiantes de la asignatura "Derechos Humanos y Educación en un mundo globalizado" del Grado en Educación Primaria de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso académico 2017/2018, donde los investigadores tenían acceso por ejercer como docentes. Los participantes se prestaron voluntarios (selección no probabilística) para la cumplimentación del cuestionario, conformando la muestra un total de 64 estudiantes (n=64), de los que 57 son mujeres (89,1%) y 7 hombres (10,9%), con edades comprendidas entre los 20 y los 49 años (media: 33,3 años). La media de hijos que tiene la muestra es de 0,7 y, en relación a la ocupación, un 73,4% de ellos están actualmente en activo por el 26,6% que se encuentran parados.

1.3. Instrumento

Para recoger la información, se ha utilizado el *Oxford Happiness Questionary* (OHQ) (Hills y Argyle, 2002). Se trata de un test orientado a medir el bienestar psicológico y la felicidad subjetiva. La formulación de los 29 ítems incluye perspectivas tanto positivas como negativas. Todos los ítems se valoran en una escala tipo Likert del 1 al 6, desde totalmente en desacuerdo (1) hasta totalmente de acuerdo (6). Los resultados finales oscilarán en un baremo de puntuación de 1 (más baja) a 6 (más alta). Estudios precedentes realizados con esta escala (con personas entre 13 y 68 años), obtuvieron una alta fiabilidad ($\alpha = 0,91$) (Guerra, León y Guerrero, 2015). Además, se han incluido ítems que permitan conocer información sociodemográfica de variables como el sexo (hombre/mujer), la edad (atendiendo a 5 rangos de edad, quedando la muestra distribuida de la siguiente forma: de 20 a 25 años, de 26 a 30, de 31 a 35, de 36 a 40, y de 41 a

49), el estado civil (soltero/a, casado/a, pareja de hecho, divorciado/a o viudo/a), el tener hijos o no, y la situación laboral actual (en activo o parado/a).

1.4. Trabajo de campo

El criterio para la selección de los sujetos de la muestra de estudio fue la cumplimentación del cuestionario. Se informó de la voluntariedad de la participación, garantizando el anonimato y la confidencialidad. Hemos optado por utilizar un cuestionario autoadministrado por ser un instrumento rápido, sencillo y fácil de aplicar, permitiendo así abarcar a un mayor número de población de una forma menos compleja para los investigadores. Para su difusión, se ha utilizado la vía online a través de la aplicación Google Forms, por su flexibilidad y capacidad para ajustarse a las necesidades de la investigación de forma gratuita y sin limitaciones (Abundis, 2016), facilitando a su vez la disponibilidad informatizada de todos los datos.

1.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se ha realizado con el programa estadístico SPSS v. 25, a fin de obtener los principales estadísticos descriptivos de los datos partiendo de la valoración otorgada a las distintas escalas y las puntuaciones alcanzadas por la muestra.

2. RESULTADOS

Pasamos a comentar los principales resultados que se han obtenido tras la realización de este trabajo, teniendo un marcado carácter cuantitativo y descriptivo, permitiéndonos conocer los grados de bienestar subjetivo y felicidad de la muestra objeto de estudio. El análisis inicial, sin considerar las diferentes variables que han conformado nuestro estudio, nos reporta unos resultados donde se muestra que los estudiantes del Grado de Educación Primaria puntúan 4,42 puntos sobre los 6 puntos posibles en relación al grado de felicidad, situando la percepción sobre su bienestar subjetivo en función de los ítems entre el acuerdo y el bastante de acuerdo. Si situamos el foco en las puntuaciones medias de los ítems, podemos destacar las que han recibido tanto una mejor como peor consideración.

Entre los enunciados mejor percibidos, destacan las afirmaciones “la vida está bien” y “encuentro belleza en algunas cosas”, con 5,02 puntos de media cada una, y “estoy bastante satisfecho con mi vida”, con una valoración de 4,81 puntos. Respecto a los que obtienen una peor consideración, se encuentran las afirmaciones “hay una brecha entre lo que querría hacer y lo que he hecho”, con una puntuación media de 3,78 puntos, “encuentro tiempo para todo lo que quiero hacer”, con una valoración de 3,53 puntos, o “no me resulta fácil tomar decisiones”, cuya percepción alcanza los 3,67 puntos. Pasamos a considerar las diferentes variables, donde los datos nos permitirán subrayar algunos aspectos relevantes a destacar.

En cuanto a la variable sexo, las mujeres tienen un mayor grado de felicidad que los hombres (4,44 puntos frente a 4,26), coincidiendo con los resultados de Caballero-García y Sánchez-Ruíz (2018) y Velásquez et al. (2008). No obstante, como muestra los datos, estamos ante diferencias que son bajas, por lo que el sexo no es un indicativo suficientemente significativo en la percepción subjetiva del bienestar de las personas. Esto mismo se reflejó en el estudio de Van Praag y Ferrer i Carbonel (2004), donde matrimonios de Gran Bretaña y Alemania, compuestos por marido y mujer, no reportaban diferencias significativas con respecto a la satisfacción y felicidad en sus vidas.

Respecto a la edad, parece ser una variable también definitoria en la percepción de bienestar psicológico. Los sujetos con una edad comprendida entre los 41 y los 49 años puntúan más alto

(4,54) que los más jóvenes (4,27 puntos), ajustándose a las conclusiones de Ahn et al. (2012) y Helliwell y Pûtnam (2004), cuyos datos evidencian que las personas se vuelven más felices con el paso de los años. No obstante, encontramos un valor que no sigue la tendencia en el rango de 26 a 30 años (4,56), acercándose el mismo a los resultados de las últimas franjas de edad, lo que denota que en el grupo de personas que conforman dicho rango alguna de las variables que influyen en el bienestar subjetivo de la persona tiene un fuerte impacto.

Si atendemos a las diferencias en torno al estado civil, los solteros y divorciados (4,53 puntos) puntúan más alto en el grado de felicidad que los casados y las parejas de hecho (4,31 y 4,22 puntos respectivamente), unos datos contrarios a los recogidos por Ahn *et al*. (2012). En lo que sí hay coincidencia es en que los casados son más felices que los que viven en pareja (pareja de hecho). Mención especial requiere el único caso hallado de viudedad, siendo el estado civil en el que se ha obtenido la mayor media respecto a la felicidad (5,28). En este sentido, varios factores interrelacionan en dicha situación. Por un lado, como hemos visto, las personas que no tienen pareja puntúan más alto, aspecto que se cumple en el caso de la viudedad. Por otro lado, dicho sujeto se incluye en la franja de edad de 41 a 49 años, que era el rango de edad que presentaba mayores puntuaciones respecto a la felicidad. Además, se incluye también en los grupos con mayor puntuación en las otras dos variables (tener hijos y situación laboral actual), por lo que la suma de todos estos factores puede ser un elemento explicativo de dicho resultado.

En cuanto a la variable tener hijos, las diferencias existentes en las puntuaciones entre los que no tienen (4,45) y los que sí (4,39) son escasas, por lo que en la percepción subjetiva de la felicidad este factor no tiene una incidencia significativa. Las diferencias las encontramos en algunos ítems concretos donde el tener hijos si puede determinar la percepción subjetiva de felicidad respecto a la acción enunciada. Así ocurre tanto en el ítem 2 como en el 18. En el primero, se pide la valoración respecto a la afirmación “me interesan muchísimo los demás”, siendo la diferencia de 0,75 puntos entre los que no tienen hijos (4,54) y los que sí (3,79). En el segundo, la percepción de felicidad se realiza en función del enunciado “encuentro tiempo para todo lo que quiero hacer”, donde la diferencia alcanza el valor de 0,85 puntos entre los que tienen hijos (3,07) y los que no (3,91). En ambos casos, los hijos requieren de un tiempo y una atención que disminuye el poder dedicar estos factores a sí mismos o a otras personas que no sean los descendientes.

Los sujetos que se encuentran parados, puntúan más alto en felicidad que los que se encuentran laboralmente en activo (4,49 frente a 4,40 puntos), rechazando la tesis de Ahn y Mochón (2010) y de Frey y Stutzer (2002), donde las personas desempleadas se mostraban menos felices que aquellas que tenían empleo. Esta situación se ve afectada por otras variables de las estudiadas, donde otros factores como la edad, el sexo o el estado civil también son significativos a la hora de percibir la felicidad, siendo su impacto lo suficientemente relevante cómo para obtenerse esta situación.

CONCLUSIONES

La investigación realizada ha permitido profundizar en el conocimiento del bienestar psicológico y de la percepción subjetiva de la felicidad de un grupo de futuros maestros de primaria. A través de las valoraciones recopiladas mediante el Oxford Happiness Questionary, ha quedado manifestada la importancia que la felicidad tiene para los sujetos de la muestra, ya que estamos ante un factor clave dentro de la competencia personal de los docentes. La construcción de la identidad profesional docente es un proceso continuo de desarrollo y evolución ligado al ejercicio

educativo, por lo que todos los aspectos que incidan e influyan positivamente en la misma deben ser considerados y atendidos en los procesos formativos.

De esta manera, y partiendo del objetivo general que perseguía este trabajo, el grado de bienestar subjetivo de la muestra de futuros docente es positivo, teniendo posibilidad de mejora y desarrollo para acercarse a una mayor percepción de felicidad. Como sostuvimos al principio, no podemos educar ni enseñar aquello que no dominamos o forma parte de nosotros (Sáenz y Díaz, 2012). Si queremos mejorar desde la escuela, como agentes socializadores (Fernández y Rodríguez, 2002; Gracia y Musitu, 2000), el nivel de bienestar subjetivo de nuestro alumnado respecto a su realidad, debemos poder convertirnos en ejemplo de aquello que transmitimos y queremos que interioricen, pues nuestra labor no se reduce exclusivamente a la impartición de contenidos académicos, sino que ejercemos como acompañantes en su proceso de conformación y definición personal, de ahí la importancia de este cometido.

También es preciso subrayar que los datos obtenidos nos permiten reconocer factores que pueden tener incidencia en la identidad de los docentes, como el sexo, la edad, el estado civil, el tener hijos o la situación laboral, incidiendo los mismos en la reconstrucción identitaria de forma constante a lo largo del ejercicio profesional. Respecto a esta cuestión, se trata de tomar conciencia de estos aspectos de la realidad, pues la conformación de la identidad profesional va unida a la personal en el momento que debemos seleccionar valores, normas y tomar actitudes que definen quiénes somos o queremos ser.

Ante todas estas circunstancias, se genera un reto y una oportunidad vinculada a los procesos de formación de los docentes. En este sentido, se hace preciso el diseño e implementación de programas de formación inicial y continua que incluyan contenidos que favorezcan el desarrollo, control y gestión emocional en los contextos educativos, fundamentado en razones sociales, educativas y de salud que justifican su aplicación (Colomo, 2015; Fernández y Ruiz, 2008). Son diversas las propuestas en torno a este ámbito formativo, junto a experiencias cuyos resultados positivos van conformando antecedentes para apostar de forma generalizada por la inclusión de la misma. Respecto a propuestas, Sureda y Colom (2002), ya reclamaban una formación que permitiera desarrollar la inteligencia emocional por la interrelación entre cognición y emoción. Por su parte, Romero (2006) aboga por programas de educación emocional voluntarios que se centren en la reflexión introspectiva sobre los pensamientos, creencias, deseos y su autorregulación positiva en base a la mejora del bienestar subjetivo. Respecto a las experiencias, Pérez, Filella, Soldevila y Fondevila (2013), tras aplicar un programa de educación emocional a 92 profesores en Barcelona y Lleida, obtuvieron mejoras significativas en la competencia emocional de los participantes y del clima institucional al final de la experiencia. Otro ejemplo es el acontecido en Castilla y León, donde Soria (2017) recoge el éxito de planes de formación de profesores impulsados por la Consejería de Educación de esta comunidad para trabajar el tema de la educación emocional con docentes.

El fin es favorecer el aumento de la competencia personal del docente de cara al ejercicio positivo y satisfactorio de su labor académica, ya que los docentes que poseen mayor competencia emocional gozan de mayor bienestar personal y tienen un perfil docente y estilo educativo mejor valorado por el alumnado (Ávila, 2019). Por todo ello, a nivel ético y práctico, no podemos escatimar en esfuerzos ni gastos respecto a esta formación, pues las consecuencias de no atender dicha situación se reflejarán en la calidad académica y personal de la docencia que reciba el alumnado en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abundis, V. (2016) Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. Tlatemoani. *Revista Académica de Investigación, 22*, 168-186.

Ahn, N. y Mochón, F. (2010). La felicidad de los españoles: Factores explicativos. *Revista de Economía Aplicada, 18*(54), 5-31.

Ahn, N., Mochón, F. y Juan, R. D. (2012). La felicidad de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, *97*(2), 407-430.

Alarcón, R. (2003). Hallazgos y reflexiones sobre la psicología de la felicidad, *Teoría e Investigación en Psicología, 11*, 159-176.

Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, *40*(1), 99-106.

Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, *8*(5), 131-144

Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(1), 41-49.

Colomo, E. (2013). *Análisis de los valores transmitidos en las letras de las canciones con más impacto en 2010*. Málaga: Spicum.

Colomo, E. (2015). ¿Cómo se educa para ser feliz? El papel del maestro en el desarrollo del alumno. *Cuestiones pedagógicas, 24*, 59-73.

Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: Thescience of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*, 34-43.

Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F. J. (2002). La prevención de la violencia: Hechos y mitos. *Psicothema, 14*(supl.), 147-154.

Fernández, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *66*(23,3), 85-108.

Fernández, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en España. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 6*(2),421-436.

Fernández, P., Cabello, R. y Gutiérrez, M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, *88*(31,1), 15-26.

Fernández, P., Extremera, N. y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J. C. Nuñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). New York: Nova.

Frey, B. S. y Stutzer, A. (2002). *Happiness and Economics*. Princeton: Princeton University Press.

Galiana, D. R. (2015). *Análisis de la felicidad, resiliencia y optimismo como factores emocionales en la inserción laboral de los universitarios* (Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández).

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Guerra, J., León, B. y Guerrero, E. (2015). Emotional intelligence and happiness in the learning process. *Revista de estilos de aprendizaje*, *8*(15), 91-112.

Headey, B. (2010).The set point Theory of well-being has serious flaws: on the eve of a scientific revolution? *Social Indicators Research*, *97*(1), 7-21.

Heikkila, A., Lonka, K., Niemen, J. y Niemivirita, D. (2012). Relations between Teacher Students' Approaches to Learning, Cognitive and Attributional Strategies, Well-Being, and Study Success. *Higher Education*, *64*(4), 455-471.

Helliwell, J. F. y Putnam, R. D. (2004). The social context of well-being. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, *359*(1449), 1435-1446.

Hills, P. y Argyle, M. (2002) The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *33*(1), 1073-1082.

Medrano, M. (2014). Concepto de felicidad en jóvenes. *Ajayu*, *12*(1), 64-78.

Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, *16*(1), 233-254.

Prieto, A. y Muñoz, A.O. (2015). Bienestar subjetivo e imagen corporal en estudiantes universitarias de Arequipa. *Liberabit*, *21*(2), 321-328.

Ramírez, P. E. y Fuentes, C. A. (2013). Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial. *Formación Universitaria*, *6*(3), 21-30.

Romero, C. (2006). ¿Educar las emociones?: paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas, 18*, 105-119.

Sáenz, P. y Díaz, P. (2012). La educación de la felicidad. *Revista Wanceulen EF Digital, 9*, 25-36.

Savater, F. (2003). Prólogo. Una lección de sentido común. En B. Russell (Ed.), *La conquista de la felicidad* (pp. 5-7). Barcelona: Random House Mondadori.

Seligman, M.E.P. (2017). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14.

Soria, E, (2017). Planes de formación de equipo de profesores: inclusion mediante educación emocional de docents y alumnus. En A. Rodríguez (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Sureda, I. y Colom, J.M. (2002). Una reflexion sobre la formación socioemocional del docente. *Revista electronica interuniversitaria de formación del profesorado*, *5*(3), 1-4.

Van Praag, B. y Ferrer i Carbonell, A. (2004). *Happiness Quantified: A Satisfaction Calculus Approach*. Oxford: Oxford University Press.

Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, *11*(2), 139-152.

LA PEDAGOGÍA DEL AMOR PARA UNA EDUCACIÓN DESDE LA AFECTIVIDAD

Gaeta González, Martha Leticia
UPAEP Universidad, Puebla, México
Marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Resumen
La finalidad del presente escrito es reflexionar sobre la relevancia de la afectividad para el logro de una educación integral, y de la consideración educativa –teórica y práctica– que ello exige. El desarrollo del pensamiento, la emoción y la acción del alumnado constituyen la base de la educación. Sin embargo, en la práctica normalmente se educa de manera fragmentada, privilegiando los saberes y dejando de lado la dimensión humana de las personas. Es por ello necesario que desde la escuela, como espacio de encuentros humanos, se fortalezcan las relaciones interpersonales y la construcción de identidades, mediante la genuina aceptación del otro y del desarrollo de la conciencia crítica encaminada a la búsqueda de sentido. Ello demanda de enfoques pedagógicos holísticos que permitan comprender y enriquecer la esencia y la autonomía del alumnado para la construcción de un pensamiento intersubjetivo de cara a un óptimo desarrollo humano integral. En este marco, la pedagogía del amor constituye un enfoque de trabajo docente para que de manera más consciente y responsable se pueda promover la aceptación, la cooperación y el verdadero encuentro entre los educandos, con una visión amplia del ser humano.

Abstract
The purpose of this paper is to reflect on the relevance of affectivity for the achievement of an integral education, and of the theoretical and practical educational consideration that this requires. The development of students' thought, emotion and action constitutes the basis of education. However, in practice, students are normally educated in a fragmented way, privileging knowledge and leaving their human dimension aside. Therefore, it is necessary that in school, as a space for human encounters, to strengthen interpersonal relationships and identities building, through the true acceptance of others and a personal critical awareness development for the pursuit for meaning. This demands holistic pedagogical approaches to understand and enrich students' essence and autonomy for the construction of an inter-subjective thinking towards an optimal integral human development. In this framework, love pedagogy constitutes a teachers' working approach to promote acceptance, cooperation and true encounter among students, in a more conscious and responsible way, within a broad vision of the human being.

Palabras clave: afectividad; pedagogía; amor; educación.

Keywords: affectivity; pedagogy; love; education.

INTRODUCCIÓN
Los cambios sustanciales que se han producido en nuestras sociedades en las últimas décadas, en los ámbitos económico, político y de la vida cotidiana de las personas, hacen evidente que nos encontramos inmersos en una era de globalización e interdependencia (Pérez-Gómez, 2012). En estos complejos contextos sociales y simbólicos, de grandes avances tecnológicos y

científicos, pero a la vez de grandes contrastes en la configuración de las relaciones entre los individuos, son muchos los desafíos que encontramos por doquier; como los elevados niveles de violencia, de intolerancia, de discriminación y de falta de aplicación de los derechos humanos.

Estas realidades plantean a su vez nuevos retos a las instituciones educativas, en las diferentes etapas del proceso formativo, a fin de promover el desarrollo integral de los niños y de los jóvenes, a partir de la valoración de los distintos aspectos que configuran lo humano. Si bien en las etapas escolares iniciales es donde la dimensión personal ha tenido y sigue teniendo más presencia, a medida que se avanza en el sistema educativo la adquisición de saberes va cobrando más fuerza, dejando de lado el aspecto afectivo de los educandos hasta volverlo casi nulo en la universidad y muchas veces en etapas anteriores.

Es evidente que en la trama humana se descubren pensamientos, sentimientos, emociones, etc. De ahí que los ambientes educativos se encuentran impregnados de experiencias emocionales que inciden de manera positiva o negativa en el aprendizaje y en el desempeño, así como en el desarrollo personal de estudiantes y profesores. Desde el nivel inicial hasta el universitario, en el salón de clases se entretejen complejas tramas relacionales y de construcción de metas a corto y mediano plazo –académicas, sociales, profesionales– que dependen de esa agencia individual y colectiva para su logro (Paoloni, 2013).

Es menester por tanto que desde la escuela, como espacio de encuentros humanos, se contribuya a que el alumnado integre conocimientos y adquiera múltiples habilidades, pero sin perder la sensibilidad para expresar sus emociones y sentimientos, y para el reconocimiento, la convivencia y el verdadero encuentro con los otros. Se trata de aprovechar el potencial de la dimensión afectiva de los educandos para su pleno desarrollo, en lugar de objetivarla y querer restringirla. Como afirman Darder y Bach (2006, p. 78), si no consideramos a las emociones en su debida amplitud “corremos el peligro de acomodarlas a la forma clásica de la escuela en lugar de utilizarlas para repensar la escuela y cambiar la educación, la lectura de las cosas, de la propia cultura y del mundo”.

El desarrollo de la afectividad desde el ámbito educativo requiere de una concepción científica propia que sirva de guía para asumir de manera más consciente y responsable las exigencias didácticas para formar a los niños y a los jóvenes en el conocer, pero también en el hacer, en el ser y en el convivir. Trascender la idea de los procesos de aprendizaje como adquisición del conocimiento a la idea de un verdadero desarrollo de la persona, hace necesaria una pedagogía humanista que promueva la conciencia de las ilimitadas posibilidades de los educandos para su crecimiento y conformación permanente como seres libres, reflexivos, creativos y afectivos, encaminados hacía un sentido de pertenencia valorativo de sí mismos y del mundo (Ortíz-Ocaña, Sánchez-Buitrago y Sánchez-Fontalvo, 2015; Rojas y Valera, 2007). En este marco, cobra real importancia la pedagogía del amor, la cual constituye “una propuesta humanista y pacificadora en donde se exige el reconocimiento del otro ser humano como autónomo, libre y emocional e invita al docente a manifestar la empatía, la tolerancia, entre otros valores” (Pinilla, 2012, en Hernández-Hernández, 2016, p. 266).

1. PERSPECTIVA TEÓRICA

1.1. La naturaleza del amor

El término “amor” se ha usado para describir distintos tipos de actividades del alma como son el amor materno, el amor místico o a Dios, el amor erótico, el amor a sí mismo y el amor fraterno.

Este último tipo de amor, que es el que aquí nos ocupa, tiene un carácter relacional y en él se funden la confianza, el respeto, la solidaridad, la empatía, etc. Desde esta mirada, el amor se considera como un poder activo que "atraviesa las barreras que separan al hombre de sus semejantes y lo une a los demás…y no obstante le permite ser él mismo, mantener su integridad" (Fromm, 2014 p. 30). Así, el carácter activo del amor permite a la persona ejercer su afecto de manera libre y continuada, de tal forma que el amor es dar, no recibir (Fromm, 2014).

El amor involucra sentimientos, comportamientos, valores y una diversidad de emociones que se encuentran entrelazadas y que surgen al vincularse con la otra persona, el ser amado (Mazadiego y Garcés, 2011). Dada su naturaleza compleja, el amor se puede visualizar desde distintas perspectivas (Lanas, 2017): 1) visto como emoción, el amor no es "puro", sino que se conforma por diversas emociones; 2) el amor es una elección voluntaria y se redefine y reevalúa en cada relación intersubjetiva que se genera; 3) el amor es esencialmente relacional, es decir, estamos conectados los unos a los otros; 4) el amor depende de los otros y está influenciado por los contextos social, histórico y cultural; 5) el amor es una intención y una acción.

La naturaleza relacional del amor implica que lo que constituye "actos de amor", depende de los otros, de un determinado contexto y de una cultura. De manera específica, la fuerza del amor en el espacio del aula radica en que es el sentimiento desde el cual se manifiestan la empatía, la ternura y la compasión, que a su vez permiten transformar el entorno como un espacio de convivencia y de paz (Hernández-Hernández, 2016). Es por ello fundamental que las estrategias de enseñanza-aprendizaje se enfoquen no sólo a la transmisión de saberes, sino también a la educación de los afectos, de modo que distintos aspectos como la vivencia plena de las propias emociones, el desarrollo de una convivencia armónica, el compromiso, el respeto y la genuina aceptación del otro estén presentes. Esto es, es menester que se pueda llevar a cabo una pedagogía del amor.

1.2. La pedagogía del amor

La pedagogía se reconoce como "una ciencia cuyas fronteras muestran su dinámica entre la sociedad y el pensamiento humano" (Ortíz-Ocaña et al., 2015, p. 185). La pedagogía del amor, como una vertiente del pensamiento moderno, constituye un proceso subjetivo que busca sobre todo la liberación de la condición humana desde una mirada amorosa de la práctica docente (Rojas y Valera, 2007) con un sentido último de descubrimiento y aceptación de la persona en un sentido más amplio. Como afirma Pinilla (2012, en Hernández-Hernández, 2016, p. 266), La pedagogía del amor:

> Permite al docente acompañar al estudiante de forma integral abarcando todas las etapas del proceso educativo desde lo cognitivo hasta lo afectivo, busca la verdad, la autenticidad, la ternura, la empatía, la comunicación asertiva, la socialización de valores necesarios para afrontar la vida conforme su dignidad.

En definitiva, como disciplina pedagógica que estudia el proceso de configuración de la dimensión afectiva de la persona, la pedagogía del amor constituye un enfoque de trabajo docente para que de manera más consciente y responsable se pueda promover la aceptación, la cooperación y el verdadero encuentro, con una visión amplia del ser humano. Ello, en el entendido de que los conocimientos que adquieren los niños y los jóvenes son importantes para seguir avanzando en la vida, pero sin olvidar que es fundamental que comprendan el entorno que los rodea y tomen consciencia de los propios sentimientos y valores como aspectos decisivos para su vida futura.

Con tal propósito, Rojas y Valera (2007, p. 178) plantean los fundamentos que guían la pedagogía del amor y que surgen a partir de la necesidad sentida de que el docente forme estudiantes afectivo-reflexivos, altamente humanos y con conciencia crítica. En su estudio, los autores centran la atención en la implementación de la pedagogía del amor en la enseñanza de la literatura, sin embargo consideramos que algunos de los elementos que presentan bien se pueden aplicar a otras áreas de la formación de los estudiantes. Dichos fundamentos se desarrollan desde cuatro aspectos paradigmáticos que se describen a continuación:

- Ontológicos:

    - En la actual era de la información y del conocimiento, estamos viviendo escenarios de acelerados avances tecno-científicos y a la vez de rupturas culturales y grandes males sociales como la violencia, la discriminación y la exclusión, entre otros. Ante estas complejas realidades sociales se evidencia la imperante necesidad que desde el ámbito educativo y, específicamente, desde la práctica pedagógica del aula se promuevan cambios sustanciales en los educandos desde la valoración de lo humano: en lo afectivo, espiritual, estético, social y ecológico.
    - Transcender la importancia dada al conocimiento para dar espacio al desarrollo humano, a la enseñanza de las actitudes-valores naturales del ser, que permitan a los educandos lograr la autorrealización.
    - Promover a formación del alumnado desde la noción de identidad, que se despliega mediante los principios, los valores y la cohesión de las personas dentro de un orden social, pero a la vez a partir de la noción de la diferencia que le permiten al individuo tomar distancia. De modo que, a partir de la integración de estos procesos, la persona pueda constituirse en un sujeto transformador, con noción de libertad, igualdad y espacio.
    - Lograr que mediante la práctica educativa los estudiantes desarrollen su capacidad de pensar, reflexionar, discernir, descubrir, dudar sobre sus respuestas emocionales, lo que a su vez les permite el configurar un pensamiento intersubjetivo.

- Epistemológicos:

    - Trascender los procesos de aprendizaje a una verdadera formación que posibilite el desarrollo de las disposiciones de los educandos, mediante un proceso interior libre, de elaboración y configuración permanente.
    - La enseñanza en las aulas ha de asumirse conscientemente en sus vertientes: cognitiva, afectiva y comportamental (Darder y Bach, 2006).

- Axiológicos:

    - La práctica pedagógica debe distinguirse por un alto grado de motivación, como fuerza impulsora para la adquisición de competencias del saber, y a la vez transformadora del educando como sujeto actuante de su propio proceso, que lo mueve hacia la acción voluntaria y a la satisfacción de la propia realización.
    - Entre los objetivos que hay que alcanzar para que la motivación se ponga al servicio del desarrollo personal, además de descubrir las propias

motivaciones, se encuentra el promover motivaciones de naturaleza pro-social como la ayuda, la aceptación, la colaboración, etc. (Martínez-Otero, 2015).

- La realización de actividades formativas estimulantes y placenteras, que incentiven el logro de una conducta del esfuerzo, de la voluntad de aprender, a la realización y logro de propósitos acordes a las necesidades de los propios educandos.
- En el hacer pedagógico, crear espacios de convivencia responsable y solidaria, bajo un clima de confianza, respeto, valoración, reconocimiento y aceptación, a fin de que los educandos se sientan dispuestos a participar, a manifestar sus sentimientos y a actuar con libertad, sabiendo que el error es permitido y que se puede aprender de éste para el logro de los aprendizajes.

- Metodológicos:

  - Desarrollar las clases en espacios abiertos, multidimensionales, interactivos y flexibles, en los que los estudiantes aprendan a vivir juntos, mediante un clima de respeto y confianza que permitan experimentar estados afectivos-emocionales y un pensamiento reflexivo-interpretativo.
  - Abrir posibilidades para el pleno desarrollo de las potencialidades humanas y para la afirmación del punto de vista personal y subjetivo de los educandos.

1.3. El ejercicio de la pedagogía del amor desde la afectividad

Tras teorizar sobre distintos aspectos propios de la pedagogía del amor, en este apartado se presentan algunas cuestiones de la praxis pedagógica que permitan a los profesores acompañar a los educandos de manera integral. En este sentido, coincidimos con otros investigadores (Bisquerra, 2007; Darder y Bach, 2006; Gaeta y Martínez-Otero, 2017; Hernández-Hernández, 2016; Martínez-Otero, 2015), quienes argumentan sobre la relevancia de contar con una educación emocional en el marco de una educación para la vida, para construir un proyecto de vida personal y de desarrollo de la sociedad. Desde esta mirada, la educación emocional ha de estar presente en los diferentes niveles y espacios educativos, a partir del desarrollo de competencias socioemocionales. Desde estos planteamientos, el punto de partida de la educación se encuentra pues en el reconocimiento del otro, de sus capacidades y de sus competencias humanas, a fin de dar paso a encuentros “amorosos” y a la convivencia armónica.

Desde la teoría de la “inteligencia unidiversa”, a la par estructural y funcional (ver Martínez-Otero, 2015 para una revisión más detallada), podemos considerar el diseño de estrategias novedosas y diversificadas, con fundamentos en las tendencias actuales de la psicopedagogía que desarrolla la teoría de la inteligencia afectiva, en cuyos planteamientos se reconoce la necesidad de cultivar los aspectos intelectuales de la persona, a la vez que se enfatizan y desarrollan las aptitudes individuales.

Con tal propósito, el autor (Martínez-Otero, 2015, pp. 88-89) propone algunas vías para potenciar la estructura cognitivo-emocional en el contexto escolar:

- *El ejemplo de los educadores*. El comportamiento de los educadores es consciente o inconscientemente un referente base de la conducta de los educandos, especialmente

en la forma en que organizan la realidad y en la manera en que se acercan a los otros y al entorno que los rodea. De ahí que el primer principio debe ser el predicar con el ejemplo.

- *La convivencia cordial*. El ambiente de aula deberá ser un medio óptimo para el desarrollo de la inteligencia afectiva. Es decir, el aula ha de convertirse en un espacio para la comprensión, el respeto, la confianza, la sinceridad y la cooperación. Con tal propósito, junto con las actividades programadas (la educación patente) se debe propiciar el gesto y la palabra de aliento (la educación latente).
- *Utilizar material que favorezca el desarrollo de la inteligencia afectiva*. Es relevante que los estudiantes tomen conciencia del intorno (su propia cognición y afectividad) y del entorno. Es por ello que desde las distintas asignaturas que comprende el currículm se debe trabajar el desarrollo de la dimensión afectiva. En este sentido, se puede tomar ventaja por ejemplo de las situaciones de la vida diaria, de las informaciones de actualidad, de videos, etc.
- *Potenciar el razonamiento*. Un ambiente de reflexión y apertura al diálogo, que promueva la confrontación de opiniones, sin caer en el relativismo y en el adoctrinamiento, contribuye sustancialmente al desarrollo de la inteligencia afectiva. Es fundamental por tanto favorecer en los educandos la formación de conceptos sólidos, la valoración crítica de la realidad, la curiosidad intelectual y el amor por la verdad.

A partir de estas consideraciones, es importante enfatizar que desde la escuela se contribuya al desarrollo de los educandos como personas libres, reflexivas y amorosas. Desde luego, los profesores deben de encontrar las mejores vías que se adapten a su contexto y a las necesidades de sus estudiantes para potenciar los aspectos antes mencionados. Ello mediante el establecimiento de objetivos claros y de una acción sistemática, con miras a la autorrealización y a la sana convivencia de los educandos.

De tal forma que, para orientar el proceso formativo, el docente debe promover desde el aula espacios de aprendizaje en los que se favorezcan el autoconocimiento, así como la empatía, mediante la cooperación y el trabajo en equipo (Bilbao y Velasco, (2014). Como nos recuerda Martínez-Otero (2017, p. 105) la empatía "supone comprensión profunda, intelectual y emocional, de la situación vital del otro". Como tal, la empatía facilita el trabajo colaborativo, la autoconciencia y mantiene un vínculo estrecho con nuestro juicio moral. La empatía y la cooperación incorporan también intercambios emocionales que requieren a su vez del desarrollo de la afectividad desde edades tempranas.

En suma, para el desarrollo de una pedagogía del amor, se precisa la formación humana del docente que le posibilite el reconocimiento y la reconexión entre sus dimensiones intelectual, sensitiva y emocional. Tal como plantean Rojas y Valera (2007), un docente humanista se caracteriza por ser una persona amorosa, perceptiva, que valora lo afectivo y lo volitivo, lo cual permite conducir de una mejor manera el desarrollo de los procesos cognitivos. En este mismo sentido Martínez-Otero (2017) ha dicho con toda razón:

> En el ámbito concreto de las profesiones educativas, resulta innegable que pedagogos, maestros y educadores de todos los niveles deben acreditar un nivel empático suficiente que les permita comprender a los alumnos y, llegado el caso, también a familiares y colegas; hacia ellos se ha de mostrar una actitud de diálogo y sintonización claves en las relaciones interhumanas y en todo el proceso educativo (p. 106).

CONCLUSIONES

Como hemos podido evidenciar a través de este escrito, la educación hoy en día requiere urgentemente de propuestas pedagógicas que posibiliten al docente, mediante su mediación pedagógica, orientarse hacia la formación integral de los estudiantes, en la convicción de la necesidad del reconocimiento y aceptación de uno mismo y del otro, esto es, de las capacidades del individuo y de su libertad de pensar, de sentir y de actuar, así como del respeto y del amor hacia el otro. Es preciso des-educar y superar una serie de creencias que han dejado de lado la dimensión afectiva de la persona y dificultan la convivencia y la comprensión profunda del otro.

Se trata pues de actualizar la práctica pedagógica, a partir de la consideración de lo cognitivo y lo afectivo. Esto es, se demanda una práctica pedagógica del amor, donde se asuma el acto educativo como una experiencia emocional e intelectual que guíe la dinámica del proceso formativo de los estudiantes de una forma consciente, sentida y vivida, de la responsabilidad, la autonomía, el respeto y la solidaridad. Para lograrlo, habrá que buscar por todos los medios posibles que el ambiente del aula sea agradable, que existan espacios de convivencia, en los que el trato entre el profesor y sus estudiantes sea de confianza, de respeto, con un alto grado de armonía y comunicación, y en el cual se promueva el pensamiento reflexivo mediante actividades intersubjetivas estimulantes y placenteras para la manifestación de estados afectivos y de reconocimiento de la singularidad de cada educando.

Si la finalidad de la educación es lograr el pleno desarrollo de las potencialidades humanas, es preciso contemplar a los estudiantes como seres únicos y complejos, racionales, amorosos, sociales, morales y libres, lo cual demanda a su vez de enfoques pedagógicos holísticos que comprendan y enriquezcan su esencia y su autonomía y les permitan constituir un pensamiento intersubjetivo que contribuyan a un óptimo desarrollo humano integral.

Tal como señala Pérez-Gómez (2012), afrontar la complejidad de nuestra sociedad actual requiere necesariamente una comprensión compartida y de colaboración que conduzca hacia una genuina convivencia, sin olvidar la identidad de las personas, que conduzcan a una formación integradora. En este marco, repensar la teoría y la práctica educativas desde el amor, constituye una oportunidad de humanización. Con tal fin, también el profesorado –y los educadores en general– han de seguir desarrollando y afianzando sus dimensiones personales a lo largo del ciclo vital, ya que la afectividad de los adultos tiene una gran relevancia en la formación personal del alumnado, que integre las dimensiones que hemos expuesto –pensamiento, emoción y acción– para una plena formación.

Finalmente, coincidimos con Maturana (2003, en Ortíz-Ocaña et al., 2015) en que la finalidad de la educación es brindar amor, considerando a éste como el sentimiento más importante desde el cual se funda lo humano y lo social. Esto es, desde el amor se manifiestan la ternura y la compasión para abrir encuentros verdaderos entre las personas, mediante la legitimación del otro (Turner-Martí y Pita-Céspedes, 2002). En nuestro terreno pedagógico, la pedagogía del amor nos lleva a considerar que la meta más importante de la educación es ver a los estudiantes como seres completos que tienen un intelecto, pero también unas sensaciones y unas emociones que están presentes en toda actividad humana. El mirar a los educandos en su singularidad, contribuirá a que se sientan queridos y que crezcan como personas que aman y son amadas, estando llamadas a desplegarse de manera integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bilbao, M. C. y Velasco, P. (2014). *Aprendizaje cooperativo-colaborativo. Para vivir juntos un mundo de aprendizaje innovador.* México: Trillas

Bisquerra, R. (2007). Competencias emocionales. Barcelona: Educación XXI.

Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.

Fromm, E. (2014). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor.* Barcelona: Paidós.

Gaeta, M. L. y Martínez-Otero, V. (Coord.). 2017. *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos*. México: UPAEP; Colofón.

Hernández-Hernández, O. (2016). Incluir desde lo amoroso: una mirada desde la pedagogía del amor y la paz. *Revista Ra Ximhai, 12*(3), 261-269.

Lanas, M. (2017). An argument for love in intercultural education for teacher education. *Intercultural Education*, 28(6), 557-570.

Martínes-Otero, V. (2015). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.

Martínez-Otero, V. (2017). La trascendencia de la empatía en la educación: conclusiones a partir de un estudio con alumnos universitarios. En Gaeta, M. L. y Martínez-Otero, V. (Coord.). *Las competencias emocionales en la educación formal. Reflexiones y experiencias de investigación en diferentes contextos educativos* (pp. 105-118) México: UPAEP, Colofón.

Ortíz-Ocaña, A., Sánchez-Buitrago, J. y Sánchez-Fontalvo, J. (2015). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica espiritual. *Revista Científica General José María Córdova, 13*(15), 183-194.

Paoloni, P. V. (2013). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González-Fernández, A. (Comps.) *Cuestiones en Psicología Educacional. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-132). Tenerife: Universidad de La Laguna; Universidad Nacional de Río Cuarto; Sociedad Latina de Comunicación Social.

Pérez-Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Reseraching the links between social-emotional learning and intercultural education: strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, *29*(5), 1-15.

Rojas, A. y Valera, D. (2007). Fundamentos pedagógicos del amor para la enseñanza de la literatura como experiencia estética y reflexiva, *13*(25), 174-187.

Turner-Martí, L. y Pita-Céspedes, B. (2002). *Pedagogía de la ternura*. Cuba: Pueblo y Educación.

LA MUJER EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. DEL DEBER-HACER AL PODER-HACER

García Perea, M. Dolores
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Ciudad de Toluca, México
dolgarper@att.net.mx

Resumen
Para comprender el empoderamiento de la mujer en la investigación educativa, se identifican la noción y momentos de la condición humana, las representaciones sobre su papel social, las funciones centradas en el deber-ser del investigador educativo y las acciones emergentes implementadas por decisión propia.
Los referentes utilizados son: los planteamientos de Hannah Arendt, para las representaciones sociales tres épocas históricas (medieval, siglo XVI-XVII y actual), para las funciones centradas en el deber-hacer los acuerdos de creación y transformación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y las funciones emergentes de la propuesta de García Perea.
El contenido del trabajo es conceptual, teórico y documental, el análisis es exploratorio-descriptivo, tiene un enfoque retrospectivo y una orientación crítica.

Abstract
To understand the empowerment of women in educational research, the notion and moments of the human condition, the representations of their social role, the functions focused on the duty of the educational researcher and the emerging actions implemented by their own decision are identified.
The references used are: Hanna Arendt's approaches, for the social representations three historical epochs (medieval, XVI-XVII and current century), for the functions centered on the must-do agreements of creation and transformation of the Higher Institute of Sciences of the Education of the State of Mexico, and the emergent functions the proposal of García Perea.

Palabras clave: representación social; condición humana; funciones del investigador educativo.

Keywords: social representation; human condition; functions of the educational researcher.

INTRODUCCIÓN
El propósito de este trabajo es comprender el empoderamiento de la mujer en la investigación a partir de cuatro ejes de análisis: la condición humana, las representaciones sociales y las funciones del investigador educativo centradas en el deber-ser y poder-hacer.

El punto de partida de la investigación es la afirmación hecha por el autor del prólogo del libro titulado A favor de las mujeres: “La vida de las mujeres en la antigüedad clásica no ofrecía posibilidades de escape para quienes habían sido condenas a causa del miedo que provocaban” (Trueba, 2003, p. 12).

El supuesto del trabajo es: aún de las condiciones de precariedad de la mujer en las sociedades actuales, algunas investigadoras del ámbito educativo realizan funciones distintas a las orientadas en el deber-ser por decisión propia y asumiendo las consecuencias de sus acciones.

El trabajo ha sido elaborado considerando algunos resultados de investigaciones desarrolladas: "Formación, concepto vitalizado por Gadamer", "Las nociones de formación en los investigadores", "El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información, Etapa I y II" e "Investigador educativo y difusión de la investigación".

También se incorporan la noción y momentos de la condición humana de Hannah Arendt, los argumentos sobre la mujer de Giulia Calvi, Alain Touraine y José Luis Trueba Lara, la definición de representación social de Moscovici y la clasificación de las funciones del investigador educativo de García Perea.

Por los referentes utilizados, el trabajo es conceptual y teórico, el análisis es exploratorio y descriptivo, tiene un enfoque retrospectivo y una orientación crítica. El Catálogo de investigación 2016-2018 revisado es del ISCEEM.

Los apartados de trabajo son: 1. Condición humana: significado y momentos, 2. Representación social de la mujer: época medieval, siglo XVI-XVII y época actual, 3. Funciones orientadas al deber-hacer del investigador educativo y 4. Funciones desarrolladas por investigadoras educativas del ISCEEM por decisión propia.

1. CONDICIÓN HUMANA: SIGNIFICADO Y MOMENTOS

Desde la perspectiva de Arendt (1998), el hombre nace atado, sujeto y condicionado con todo aquello con lo que se relaciona, puede superarlo al tomar consciencia de sus actos y la condición humana está vinculada a la totalidad de experiencias de ser humano. También afirma que las experiencias vividas son múltiples, generalizables y potencializadoras. Los sentidos, contenidos e intencionalidades de éstas dependen del ser humano al ser parte y participar en el mundo de la vida.

Las características de la condición humana son:

- Abarca más allá que las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre.
- Forma parte de ella todo lo que entra en el mundo biológico y humano.
- Los hombres son seres condicionados porque todas las cosas con las que entran en contacto, inmediato, se convierten en condición de su existencia).
- Los hombres son arrastrados por aquello con lo que se relaciona, pero también puede superar el estado de sujeción al tomar consciencia de ellos.
- A través de la acción, de la capacidad de elegir, ser libre, autotransformarse, entre otros procesos, el hombre se convierte en ser histórico, ser humano.

Arendt (1998) hace una doble afirmación sobre la condición humana: es distinta a la naturaleza humana y es la suma total de experiencias del ser humano.

Labor, trabajo y acción son los tres momentos de la condición humana desarrolladas por la autora. La primera está al alcance del hombre. La segunda está constituida de actividades para producir objetivos duraderos. La tercera es el momento de desarrollo de la capacidad que le es propia al ser humano: la capacidad de ser libre (Arendt, 1998).

Para la autora, en la labor se encuentran las actividades tendentes a satisfacer necesidades humanas (comer, beber, vestirse, dormir, beber, etc.) etc. Las conductas desarrolladas tienen un fin inmediato y son realizadas instintivamente.

En el trabajo se encuentran las actividades en las que el hombre utiliza los materiales naturales para producir objetos y servicios. Desde mi punto de vista, los actos realizados están predeterminados con base a distintos criterios: procesos, propósitos, perfil, objetivo, fines, etc. principalmente de una profesión social o de una corporación económica.

En la acción, las actividades se caracterizan por explicar la propia imagen del ser humano, por ello, todo agente que las elige son realizadas por voluntad, convicción y libertad, repercutiendo favorablemente en su conciencia y ética (Dante, Cfr. Arendt, 1998). "El hecho de que el hombre sea acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable" y porque es único (Arendt, 1998, p. 2002).

Desde mi punto de vista, la acción, es el momento propio del ser humano en tanto que utiliza la conciencia, intelecto, libertad, juicio, la formación profesional, las experiencias vividas etc. para decidir y responsabilizarse de las acciones desarrolladas para lograr un fin. Su empoderamiento se debe a la libertad para elegir sobre las acciones las pertinentes a su época. Éstas se caracterizan por el poder-ser, poder-hacer y poder-sentir. La acción está vinculada con los procesos de formación y la convicción que tienen las mujeres que desarrollan la investigación educativa.

2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA MUJER

Entendiendo por representación social como formas específicas de entender y de comunicar lo que se sabe a partir de la faceta icónica y la faceta simbólica (Moscovici, 1979; Cfr. Álvaro y Fernández, 2006) e imagen/significado elaborado en torno a un fenómeno social (Moscovici, 1979) y considerando el propósito que le caracteriza: hacer algo desconocido o de lo desconocido algo familiar (Moscovici, 1979; Cfr. Álvaro y Fernández, 2006), se describen a continuación algunas representaciones sociales de la mujer en tres épocas distintas.

2.1 Época medieval

En esta época histórica, las representaciones sociales de la mujer giran en torno a los criterios siguientes.

- Mujer de hogar. Se refiere al papel protagónico y único en la procreación de la especie y el cuidado de los integrantes de la familia. Su rol, estatus y jerarquía social es inferior en relación al hombre debido a que carece de una profesión y porque no se le permite actividades intelectuales, políticas y religiosas (Calvi, 1995).
- Mujer religiosa. Se centra en la mujer soltera, viuda, abandonada –por el esposo y familiares– o divorciada. Se caracteriza por conservar su dignidad humana, aún del estado de reclusión y/o refugió en algún convento, ya sea vistiendo el hábito religioso y/o dedicando la vida a obras de caridad. (Calvi, 1995).
- Mujer intelectual silenciada. Su capacidad de interpretación social, policía, económica, etc. es mayor en comparación a los integrante de la familia. Por prejuicios de la época, es desarrollada discretamente y los créditos son otorgados generalmente al marido (Chartier, 1996).
- Mujer cortesana. Basada en el libro "Fisiólogo" de la Edad Media, se relaciona con el mito de la sirena. Se convirtió en la primera proscrita del hogar al acuñársele el poder demoniaco de la belleza, sensualidad y seducción y, al mismo tiempo, encerradas en espacios sociales especiales por el miedo de perderla (Trueba, 2003).

2.2 Durante los siglos XVI y XVII

Calvi (1995) estudia a un grupo de mujeres europea del siglo XVI y XVII y afirma que la mujer barroca, además de escapar de las redes restrictivas de su época, dejaron huellas de la insaciable ansia de vivir. Ellas lucharon por defender sus convicciones sobre el conocimiento, la sabiduría y el liderazgo. Con base en los prejuicios de la época histórica, frecuentemente fueron tratadas como locas o acusadas por llevar a cabo actividades de herejías y brujería. Algunas fueron recluidas en hospitales psiquiátricos y conventos, otras fueron castigas a morir en hogueras públicas.

Calvi (1995) afirma que las burlas a la capacidad intelectual de este tipo de mujer, generalmente fueron expresadas por los varones: "Mujercillas inestables y alumbradas, que andan de casa en casa contando visiones y refiriendo por la mañana como revelaciones los disparates que han soñado de noche" (Calvi, 1995, p. 28).

Los principales elementos característicos de la mujer barroca son: resistir la historia real que sujeta y condiciona la vida social y construir otras historias cuyos márgenes de acción reposan en la historicidad, implica moverse y jugarse en posiciones extremas de tensión moral, buscar conciliaciones, evitar los juegos de complicidad que traen consigo la vergüenza, el conformismo, la rebelión, la simulación y el éxtasis.

Entre las mujeres barrocas se encuentran: Artemisa Gentileschi y Sor Juana Inés de la Cruz. La primera logró resistir los embates morales de la sociedad donde nació a partir de su genio artístico y valentía. Es considerada por sus propios contemporáneos como la primera pintora reconocida del siglo XVI. Sobre ella, nos dice Calvi, "es el caso excepcional para confirmar la extrema dificultad de un aprendizaje femenino en el taller y los impedimentos reales constituidos por los códigos sociales del honor familiar y femenino en la formación profesional de una mujer cuyo talento era, no obstante, cierto" (Calvi,1995, p. 15).

La segunda, considerada en México como la décima musa, logró resistir los embates morales de la sociedad donde nació a partir de su genio intelectual y valentía. Fue hija de una aristocrática familia española, al morir sus padres, rehusó casarse con los más nobles y ricos jóvenes que pretendían su mano, distribuyó su patrimonio entre los pobres y profesó en la Orden de las Jerominas. Sus obras poéticas exponen su talento y delicadeza y la colocan entre las primeras poetisas españolas.

El ethos barroco de la mujer barroca abarca la posición crítica asignada en el ámbito del deber-ser, deber-hacer y deber-sentir y la libertad por elegir y desarrollar acciones para hacer "visible" algo que básicamente no lo es (Echeverría, 1998, p. 15).

2.3 Época actual

Álvaro y Fernández (2006) afirman que en esta época, las representaciones sociales sobre la mujer se caracterizan por tener un carácter poliformo. Los aspectos más privilegiados son: reproducción, fecundidad, desviación, marginalidad, monstruo seductor, ser imaginario (individual o colectivo), distorsionado e incapacitado, desgracias, calamidades, perversiones, perfección, defectos, vicios morales, ignorancia. También se habla de la mujer harpía, amazona, diabólica y bruja.

Sin la menor intención de polemizar sobre las representaciones mencionadas, en este trabajo se privilegian las vertientes descritas por Alain Touraine (2007, p. 46) en el libro El mundo de las mujeres.

1. Mujer-naturaleza
2. Mujer-víctima
3. Mujer-sujeto

La primera gira en torno a la visión hegemónica masculina centrada en el principio: mujer-para-el-hombre. Aquí entran todas las representaciones basadas en el deber-ser y deber-hacer. Está vinculadas a la naturaleza biológica de su cuerpo y al rol protagónico de la crianza y cuidado de la familia.

La segunda tiene como elemento principal el deber-sentir, es decir, los sentimientos, emociones y estados empáticos generados por los límites, imposiciones, obligaciones, deberes, etc. impuestos desde el exterior desde las estructuras sociales, económicas, políticas, religiosas, etc. Se configuró como actitud de protesta y rebeldía por liberarse de los procesos de sujeción vividas cotidianamente.

La tercera se orienta a los procesos de concientización, liberación y autoconstrucción a través de la profesión, la remuneración económica, la capacidad de decidir, la militancia en los movimientos sociales relacionados al derecho, la democracia, la igualdad, entre otros.

Desde la perspectiva del sociólogo francés, el término sujeto no debe interpretarte como proceso de sujeción centrados en los principios deber-ser, deber-hacer y deber-sentir, sino desde el sentido sartreano: ser responsable de su vida confrontando las limitaciones de la experiencia humana: “las mujeres se vuelven hacia sí mismas y lo hacen ante todo porque pretender afirmarse como sujetos libres y responsables y no como producto del poder masculino (Touraine, 2007, p. 64).

La consciencia autoconstruida en sí y para sí, convierte a la mujer en un agente moral, libre, responsable, activa en su autorrealización porque tiene voluntad, actitud, capacidad de pensar, actuar, esperar y no sumergirse y ensimismarse por las vicisitudes de la vida o las imposiciones de otras personas.

La afirmación de su voluntad de ser, el derecho que tiene a ser una mujer, dar el contenido a su cuerpo y razón, la elección de mostrar y demostrar su libertad, la capacidad para definirse, conducirse y evaluarse en relación con ella misma es, entre otras cuestiones, lo aspectos que la convierte en sujeto (Touraine, 2007).

Definirse significa: situarse en el centro de su vida una determinada relación consigo misma, la construcción de una imagen personal, de una consciencia que no está en contra de las personas del género masculino, pero sí en contra de ciertas formas de relación existente en ellos y ellas.

Por último, la tercera vertiente pondera la presencia de la mujer como agente activo de la historia, es decir, un agente que tiene la capacidad de autotransformación, que reconoce su condición de historicidad y actúa como ser histórico (Touraine, 2007).

3. FUNCIONES ORIENTADAS AL DEBER-HACER DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

En México, la investigación educativa está asignada a las instituciones de educación superior y de posgrado (federal, estatal, universitario y particular) y es realizada principalmente por el investigador educativo –persona contratada de manera exprofeso y bajo criterios relacionados al

capital cultural institucionado (grado de estudios), objetivado (nivel de publicación) y simbólico (reconocimiento profesional, académico y personal)– (Colina y Osorio, 2002).

En los acuerdos de creación y transformación de las instituciones mencionadas se explicitan las funciones principales y señala que el área administrativa tiene el compromiso y la responsabilidad de organizarlas. Por ejemplo, docencia, investigación, difusión y extensión son las funciones principales del ISCEEM (Gaceta de Gobierno No. 73 y 111) y la investigación en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Ambas instituciones están ubicadas en el Estado de México, país: México.

Desde el punto de vista legal y jurídico, las funciones explicitadas en los acuerdos de creación como en los contratos y nombramientos son consideradas en este trabajo como acciones planeadas, organizadas y desarrolladas teniendo como base elementos estatutarios, reglamentos y normatividad, criterios burocráticos-administrativos y principios evaluativos.

Por tales condiciones, en este trabajo son consideradas como funciones orientadas al deber-hacer. La sanción administrativa surge cuando alguna de ellas no es planeada y realizada en los tiempos institucionales programados.

El investigador educativo o el personal académico que desarrolle la investigación, tiene que apegarse a dichas actividades con gusto o disgusto, por convicción o sin ella, so pena de ser amonestados o despedidos. El área administrativa tiene que ofrecer los recursos financieros, materiales y humanos para su realización y determina su estructura dinámica y operativa.

4. FUNCIONES DESARROLLADAS POR INVESTIGADORAS EDUCATIVAS DEL ISCEEM POR DECISIÓN PROPIA

Las funciones del investigador educativo propuestos por García (2017) son las siguientes.

Tabla 1. Funciones del investigador educativo

No.	Nombre	Actividades	Contexto
1	Tradicional	Producción del conocimiento	Sociedad industrial
2	Normativa	Docencia, investigación, difusión y extensión	
3	Formalizadas	Líder intelectual, gestor de empresas tradicionales, críticas al poder de control y sometimiento del Gobierno, producir conocimientos especializados, impulsar valores y contribuir a la solución de problemas educativos en el país en forma acertada.	Transición entre sociedad industrial y sociedades de hoy
4	Agente de la investigación	Producir conocimiento que afecte a las áreas temáticas y al investigador	
5	De oficio	Autoridad (deontológica, epistemológica, legal y tradicional), crítico, experto, especialista, interlocutor, biógrafo, intérprete, artesano del conocimiento, sujeto histórico, tejedor de conceptos, mediador de contenidos y realidad, formador de profesionales e investigadores, científico, profesional de la ciencia, generador de cambios individuales y grupales, intelectual, amigo, forma de vida, negociador, político, cronista, revolucionario, funcionario y militante.	
6	Emergentes	Empresario, gerenciar el conocimiento, trabajador del conocimiento y tecnólogo.	Sociedades actuales

Fuente: García Perea, M. D. (2017 y 2019).

A diferencia de las funciones pertenecientes a los dos primeros grupos, caracterizados por estructuras jurídicas y administrativas y orientados bajo la premisa 'tienen que ser desarrollados', las funciones restantes se realizan de manera individual y colectiva, las decisiones son producto de un consenso de las personas participantes y generalmente los gastos son cubiertos por ellos mismos o por la red.

La investigación educativa también es desarrollada en las comunidades, redes, consejo, asociaciones, etc. con base en el interés personal y/o colectivo de los miembros, en un trabajo colegiado y colectivo y de organización horizontal.

Estas funciones tienen como referente el espíritu de la época, por ello, su incremento en número y complejidad aumenta, así como el número de investigadores que la realizan.

Las sociedades de hoy exigen que las nuevas funciones sean acordes a las necesidades actuales y que el investigador las desarrolle contando con los apoyos administrativos de las instituciones donde laboran, debido a que los resultados benefician satisfactoriamente al investigador que las desarrolla, a la institución que apoya y fomenta y a la sociedad misma.

Actualmente, por ética profesional, por convicción e interés, algunos investigadores educativos están convencidos de las ventajas y beneficios que ofrecen las nuevas funciones debido a que están orientadas hacia el poder-hacer. Por ello, invierten tiempo, dinero y esfuerzo por realizarlas, aún de los contratiempos económicos que genera.

En el ISCEEM algunos investigadores por decisión personal son:

- Miembros activos del COMIE [4 mujeres (vigente: M. Dolores García Perea y Gloria Elvira Hernández, no vigentes: Luz María Velázquez e Irma Leticia Moreno) y 1 varón (vigente: David Pérez Arenas)]. Fuente: COMIE.
- Participación en los estados de conocimiento de la investigación educativa mexicana [Periodo 1982-1992: 9 investigadores (Base: José Antonio Romero Rangel, David Sandoval Cedillo, Ignacio Pineda, Javier Espinosa Berber, Carlos Escalante Fernández y Lucía García. Temporal: María Bertely, Luz Elena Galván, Juan Manuel Piña Osorio). Periodo: 1992-2002: 15 investigadores (Base: David Sandoval Cedillo, M. Dolores García Perea, Héctor Salgado Barón, Susana López Espinoza, Francisco Javier Martínez Rebollar, Sergio Pérez Sánchez, Ramón Laurrari Torroella, Leonor Eloína Pastrana, Gloria Elvira Hernández, Norminanda Cabrera, Margarita de Jesús Quezada, Irma Leticia Moreno Gutiérrez, David Pérez Arena, M. del Carmen Ávila Suárez, Antonio López Espinosa y Pedro Atilano Morales)] (ISCEEM, Catálogo de investigación 2016-2018).
- Ingresan y permanecen en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT). [11 investigadores han ingresado al SIN. 9 al Nivel I (Gloria Elvira Hernández (2003 a la fecha), M. Dolores García Perea (2009-2011 y 2014-2016), Luz María Velázquez Reyes (2007 a la fecha) y María Eugenia Luna García (2015-2017), Miguel Ángel Sobrino Ordoñez (Desconocido), Juan Bernardo Alfonseca Giber de los Ríos (2006-2018), David Pérez Arenas (2016-2018), Eduardo Pérez Archundia (2016-2018) y Ramón Larrauri Torroella (Desconocido) y 2 en el nivel de Candidatos (María del Carmen Gutiérrez Garduño (2008-2010)] y Eduardo Cruz Mercado (2008-2010)]. (ISCEEM. Catálogo de investigaciones 2016-2018).

- Publican los resultados de las investigaciones realizadas. Por ejemplo M. Dolores García Perea es autora de 6 libros y coautora de 1.
- Participan en redes de investigación nacionales. Por ejemplo M. Dolores García Perea es miembro de las redes mexicanas (COMIE, AFIRSE, ANACI, REDMIIE, REDUVAL, SMGEEM) e internacionales (REDIPE, ALFE Y REDEM).

La mujer en la investigación educativa es el objeto de estudio de este trabajo. Sin embargo, la capacidad de elegir del investigador educativo no se excluye, debido a que también algunos de ellos participan por convicción, voluntad y ética profesional en las funciones orientadas hacia el poder-hacer.

CONCLUSIONES

En la actualidad, la situación de vulnerabilidad y precariedad de la mayor parte de las mujeres sigue siendo la misma a la época medieval y siglos XVI-XVII. Pero también se observan la participación libre de mujer en el hogar, en los grupos de amistad, en el trabajo, en los fraccionamientos, en los cargos políticos, etc.

Los esfuerzos de los colectivos feministas, de los derechos humanos, del maltrato a la mujer, del acoso sexual, convivencia armónica, etc. son referentes obligados a revisar para entender la condición de la mujer en el ámbito del deber y del poder.

Las aportaciones hechas sobre el género femenino, deben engrandecer tanto a los hombres como a las mujeres por dos cuestiones. Por un lado, los esfuerzos hechos por los historiadores, poetas, literatos, sociólogos, educadores, pedagogos, filosóficos, políticos, economistas, etcétera por desmitificar la condición de fragilidad de la mujer –en todos los sentidos en que pueda ser aplicado el término–, conocer y reconocer su capacidad intelectual y autoridad epistemológica y deontológico y habilitar su condición histórica, permiten mirar a la mujer no sólo a partir de función reproductora de la especie humana, sino también desde los componentes culturales e históricos.

Así mismo han logrado incidir en algunas de ellas y, en el caso de que no haya generado cambios, la posibilidad, la necesidad por empezar a valorar su condición cultural e histórica es real al descubrir el potencial cultural e histórico que vive al interior de cada una. En otras palabras, han modificado las pautas de conducta heredadas por miles de años de condicionamiento, las cuales frecuentemente tienden a tipificar, ridiculizar, caricaturizar, reducir y restringir lo que significa ser mujer en el sentido amplio de la palabra, es decir, un ser humano con toda la complejidad que implica.

En el ámbito de la investigación educativa, un grupo mayoritario de académicos y académicas deciden cumplir únicamente con las funciones obligatorias y centradas en el deber-hacer, otros –en menor cantidad– deciden desarrollar las correspondientes a la normatividad institucional así como de aquellas elegidas libremente y que están orientadas hacia el poder-hacer.

La investigación educativa es una profesión que ofrece espacios de empoderamiento a la persona que la desarrolla, independientemente de su género o sexo. Conviene investigar las acciones implementadas por ellos para producir, distribuir y publicar los conocimientos así como construir sus historias profesionales para reflexionar el poder que le caracterizan y los efectos de empoderamiento de quienes la desarrollan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvaro, J. L. y Fernández, B. (2006). Representaciones sociales de la mujer. *Athenea digital*, 9, 65-77.

Calvi, G. (Comp.) (1995). *La mujer barroca*. Alianza: Madrid

Chartier (1996). *Programa de Historia Cultural: Gramática de la memoria*, Universidad Iberoamericana, 10, 12, 17 y 19 de junio.

Corina Escalante, A. y Osorio Madrid, R. (2002). Los agentes de la investigación educativa en México. En E. Weiss (Coord.), *El campo de la investigación educativa* 1993-2001. México, COMIE.

Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. México: Ediciones Era.

García Perea, M. D. (2007). Memoria electrónica e impresa. Ponencia Prácticas profesionales del investigador educativo. Paradojas y utopías. Presentada en la Sesión en Español General Joint Sessions and Workshops of WMSCI 2017 and its Collocated Events en la *Doceava Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática e 10vo. Simposio Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática*.

García Perea, M. D. (2012). *Las nociones de formación en los investigadores.* México: Castellanos editores.

García Perea, M. D. (2019). *Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías*. México: Castellanos Editores

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.

Touraine, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. México: Paidós

Trueba Lara, J. L (2003). *A favor de las mujeres*. México: Alamah Autoayuda.

Documentos oficiales:

ISCEEM (2018). Catálogo de investigación 2016-2018. Toluca; Gaceta de Gobierno No. 72 y 111.

CONDICIÓN HUMANA Y PRÁCTICAS PROFESIONALES DEL INVESTIGADOR EDUCATIVO

García Perea, M. Dolores
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
Ciudad de Toluca, México
dolgarper@att.net.mx

Resumen
Las prácticas profesionales del investigador educativo mexicano son analizadas a partir de los conceptos: condición humana –de Hannah Arendt– y formación –de Gilles Ferry y Gadamer–.
Los conceptos reflexionados son: condición humana, formación, investigador educativo, prácticas profesionales orientadas a la producción y distribución del conocimiento educativo y resultados.
La base del trabajo es la investigación conceptual-documental, el análisis es exploratorio y descriptivo, tiene un enfoque situacional, es un estudio de caso y está orientada a una perspectiva prospectiva y crítica.

Abstract
The professional practices of the Mexican educational researcher are analyzed based on the concept of human condition –by Hannah Arendt– and training –of Gilles Ferry and Hans-Georg Gadamer–.
The concepts considered are: human condition, training, educational researcher, professional practices oriented to the production and distribution of educational knowledge and results.
The basis of the work is the conceptual-documentary research, the analysis is exploratory and descriptive, has a situational approach, is a case study and is oriented to a prospective and critical perspective.

Palabras claves: condición humana; formación; investigador educativo; práctica profesional.

Keywords: educational researcher; professional practice; and human condition.

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo es analizar las prácticas profesionales del investigador educativo a partir de dos referentes conceptuales: noción y momentos de la condición humana de Hannah Arendt y nociones y características de la formación de Gilles Ferry y Hans-Georg Gadamer. Ha sido elaborado considerando algunos resultados de distintas investigaciones (Formación, concepto revitalizado por Gadamer, Las nociones de formación en los investigadores, El investigador en las sociedades del conocimiento y de la información –Etapa I y II–, Investigador educativo y difusión de la investigación y Programas de estudios sobre educación en el Estado de México y Gestión del conocimiento.

Los aspectos que distinguen a este trabajo de anteriores es: la noción y momentos del concepto de condición humana y la formación como proceso para alcanzar el momento de acción de la condición humana y el desarrollo de las prácticas profesionales emergentes orientadas a la producción y distribución del conocimiento educativo.

El contenido del trabajo se caracteriza por obtenerse a través de investigaciones cualitativas. El referente utilizado es conceptual y documental, el análisis es exploratorio y descriptivo, tiene un enfoque situacional, es un estudio de caso y está orientado a una perspectiva prospectiva y crítica.

La hermenéutica analógica es el referente metodológico porque se quiere identificar las semejanzas y diferencias de sentido de las nociones sobre los conceptos y del ejercicio y momentos de desarrollo de las prácticas profesionales.

La historia efectual y el círculo hermenéutico son los elementos epistemológico. Han sido elegidos porque la historia es determinante en la recepción y cambios sobre las prácticas profesionales y sobre los procesos de formación del investigador o personas que las desarrollan. Los apartados del trabajo: Condición humana, Formación, Investigador educativo, Prácticas profesionales orientadas a la producción y distribución del conocimiento educativo y Resultados.

1. CONDICIÓN HUMANA

Desde la perspectiva de Arendt (1998) –estudiante de Heidegger y Husserl–, el ser humano nace atado, sujetado a la tierra, por lo tanto, tiene que ascender a la naturaleza cultural que le corresponde. Para ello, tiene sufrir cambios y transformaciones para distinguirse de otros seres vivos. La condición humana se enraíza en la presencia en el mundo de la vida y del sentido e intencionalidad construirlo para vivirla.

Los aspectos característicos de la condición humana son:

- Abarca más allá que las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre.
- Forma parte de ella todo lo que entra en el mundo humano por su propio acuerdo y lo arrastra
- Los hombres son seres condicionados porque todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia (Arendt,1998).

Parafraseando a Arendt, la condición humana está determinada por todo lo que constituye el mundo de la vida, siendo el mundo físico y natural –hábitat por donde transcurre su vida finita– y el espacio temporal donde satisface sus necesidades básicas, sociales y culturales. Está arraiga al mundo terrenal caracterizado por la naturaleza propia del mundo, la cual se presenta ante el hombre en dos sentidos: como prisión de la tierra –llamada también con el nombre de hábitat, morada y casa– y como potencial liberador de la tierra.

Arendt hace una doble afirmación: la condición humana es distinta a la naturaleza humana y la suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. Mientras, hoy en día, en los intentos por definir la naturaleza humana terminan por hablar de una creación divina complicada de explicar, la condición de la existencia humana también es difícil de explicar debido a que constantemente el ser humano siempre estará condicionado a algo y que ese algo jamás será absoluto.

La pluralidad, nos dice la autora, es la condición de la acción humana debido a que todas las personas, además de que somos humanos, también somos diferentes a otras personas que han vivido o vivirán. Por lo tanto, la condición humana de las personas dependerá del estado de

condicionamiento que tenga derivado de la capacidad de hacer frente a aquello con lo que entra en contacto.

Labor, trabajo y acción son las condiciones humanas desarrolladas por la autora porque están al alcance de todo ser humano y porque la primera y segunda pueden ser superadas por la consciencia que logre tener de la realidad y de sí mismo.

La primera se centra en actividades tendentes a satisfacer necesidades humanas (comer, beber, vestirse, dormir, etc.), por consiguiente tienen un fin concreto e inmediato. La segunda son actividades para atender necesidades sociales y son realizadas utilizando los materiales naturales y experiencias aprendidas. La tercera es la que le es propia porque utiliza su capacidad de conciencia, intelecto, libertad, juicio y es resultado de su formación.

Con base en lo anterior, el investigador educativo entendido como sujeto histórico, es decir, como ser humano que no se agota en interpretar el mundo e interpretarse a sí mismo (Gadamer,1993b) tiene que realizar las prácticas profesionales en el marco del tercer momento de la condición humana. Es decir, no omitir que ellas se ubican en el momento de trabajo, pero el hecho de acuñar sentido e intencionalidad ética, generada que se conviertan en escenarios de acción. Ello es posible por la formación.

2. FORMACIÓN

Una estrategia para comprender la trascendencia, devenir y modos de ser del concepto de formación son las nociones construidas por autores clásicos o por quienes han dedicado sus esfuerzos por estudiarla. Por tal motivo, a continuación presento algunas nociones, las cuales, desde mi punto de vista, contienen implícitamente una serie de elementos para aproximarnos al momento de acción de la práctica profesional realizada por el investigador educativo.

Tabla 1. Nociones de formación

No.	Noción	Autor
1	Trabajo es libremente imaginado, deseado y perseguido, no es impuesto por otra persona, a través de sus procesos el individuo desarrolla y adquiere o perfecciona sus capacidades y no se reduce a una acción ejercida por un formador	Ferry (1990)
2	Manera de adquirir, construir una cierta forma para actuar y reflexionar, en otras palabras, es ponerse en forma, prepararse para ser alguien en la vida y seguir buscando el desarrollo de la persona según sus objetivos y de acuerdo a su posición	Ferry (1990)
3	Capacidad de pensar lo que otros y uno mismo opinan	Gadamer (1993a)
4	Potenciar las fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles'	Gadamer (2000)
5	Ascenso a la cultura'	Hegel (Gadamer,1993b)
•	• 'Reconciliación con uno mismo'	

Fuente: García Perea (2006 y 2010).

La nociones coinciden en señalar que la única persona responsable de su formación es ella misma (Ferry,1997) y que dicho proceso se logra con la participación de los otros (instituciones educativas, familiares, amigos, etc.)

3. INVESTIGADOR EDUCATIVO

Las expresiones utilizadas para referirse al investigador educativo son los elementos para aproximarse a este actor educativo y reflexionar las prácticas profesionales que realiza al interior y exterior de la institución donde labora.

García Perea (2006, 2010 y 2015b y 2019) describe las expresiones más utilizadas, las agrupa en tres grupos con base en tres categorías y las ubica teniendo como referencia las posiciones extremas de su contenido. Ellas son consideradas como apreciaciones subjetivas que, aún de tener un referente empírico, de sentido común y/o empático, pueden ser corroboradas o refutadas a través de las relaciones académicas, profesionales, laborales o personales establecidas con el investigador educativo. Asimismo, el contenido que tienen es un punto de partida innegable para estudiar al actor educativo y mostrar que su condición humana es compleja, multirreferencial, histórica y dialéctica, tal y como lo es la profesión que desarrolla dentro y fuera de la institución donde labora.

Tabla 2. Expresiones sobre investigador educativo

	A favor		En contra	
Saber	Experto		Intolerante	Simulador
	Especialista		Charlatán	
	Autoridad		Embustero	
Poder	Tolerante	Responsable	Preponderante	Irónico
	Paciente	Afable	Soberbio	Vanidoso
	Respetuoso	Tenaz	Autoritario	
Deseo	Seductor	Comprometido	Injusto	Intemperante
	Sistemático		Cobarde	Omnipotente
	Creativo		Narcisista	Frustrado

Fuente: García Perea, M. Dolores (2012).

También García Perea describe un conjunto de nociones sobre el investigador educativo. A continuación son presentadas. Las fichas bibliográficas de las nociones están explicitadas en las fuentes mencionadas de la autora.

- En la década de los setentas significó tener estudios universitarios. Tal visión cambió en los años noventa al exigirse no sólo el grado de maestro y doctorado realizados en instituciones extranjeras, sino también estar en las listas de excelencia y tener acceso a programas y sistemas que garantizan ingreso económico y simbólico redituable (García Salord, 1997).
- Tradicional y excelencia son los tipos de carreras para llegar a ser investigador. La primera, las personas contratada ingresaron a la institución educativa con categorías de menor nivel jerárquico a través de mecanismos de ascenso, progresivamente adquiere categorías de mayor jerarquía en un plazo de varios años, aunque en ocasiones, no lograron el ascenso esperado. La segunda el ascenso es mucho más rápido debido a los estudios de los nuevos investigadores, generalmente doctorados, obtenidos en universidades extranjeras (Adler y Chamizo, 1998).
- Poseer un capital cultural constituido por el grado de estudio –institucionado–, nivel de publicación –objetivado– y reconocimiento al conocimiento y actitud profesional –simbólico– (Colina y Osorio, 2002).

- En la Universidad Autónoma de Chapingo, el investigador de campo social tiene que conocer las problemáticas de la sociedad generadas por las cuestiones sociales, políticas y económicas (Victorino, 1998).
- En el sistema educativo estatal del gobierno del Estado de México, significó ser un profesor normalista cuyo grado máximo de estudios era la licenciatura. Las funciones asignadas eran docencia e investigación. Ambas funciones se desarrollaban en el sistema de educación superior y de posgrado (García González, 1987).
- El investigador nacional es un científico o tecnólogo que tiene un contrato o convenio institucional vigente de al menos 20 horas-semana-mes para realizar actividades de investigación científica y/o desarrollo tecnológico en las instituciones y organizaciones de los sectores público, privado y social o, en su defecto, se encuentre realizando una estancia posdoctoral ya sea en México o en el extranjero (Reglamento del SNI).
- Profesional de reconocida capacidad que asumirá la responsabilidad de plantear el proyecto, diseñar el proceso de realización, dirigir su ejecución y presentar sus resultados, en forma de artículos y monografías dentro de plazos previstos" (CIESAS,1975, p. 58).
- Personal que forma profesionales de la educación de nivel básico superior y medio superior e investigadores; organiza y realiza investigaciones sobre problemas sociopedagógicos de interés regional, nacional o internacional; desarrolla actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, la técnica y la cultura y participa en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomiende (RITPA del subsistema de educación normal de la SEP).

Las nociones presentadas enfatizan referentes, contextos, intencionalidades, expectativas, imaginarios, representaciones, jerarquía, status, rol, remuneración económica, privilegios, conocimientos cultivados, prestigio (social, político, económico y cultural), genio, figura y requerimientos de contratación.

Por último, es necesario explicitar que el investigador se hace a través de las prácticas profesionales que realiza. Por ello, entre los atributos que lo caracterizan se encuentran: la confianza y veracidad de lo dicho, la competencia y experiencia para investigar, la autodisciplina y autocrítica, la ética profesional, reconocimiento al conocimiento y autoridad –tradicional, legal, deontológica, epistemológica, axiológica, etc … y ser un líder.

4. PRÁCTICAS PROFESIONALES ORIENTADAS A LA PRODUCCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

Se entiende por práctica profesional a las funciones y actividades del quehacer investigativo realizadas cotidianamente al interior y exterior de las instituciones donde labora, que influyen en la vida profesional, laboral, académica y personal del investigador educativo, fomentan los procesos de formación tanto de él como de todas las personas con quien co-actúa y relación –estudiantes, colegas, redes, asociaciones, consejos, etc. –y su impacto es favorable para los fines de las instituciones de educación superior y de posgrado (García Perea, 2017).

En este trabajo, además de describirse un conjunto de prácticas profesionales orientadas hacia la intencionalidad mencionada, son agrupadas con base al criterio de su presencia y del espíritu del tiempo, es decir, condiciones, movimientos culturales, sociales, económicos, políticos que caracterizan a un periodo histórico y que son transmitidas por la fuerza de la costumbre, tradición, cuestiones jurídicas y normativas, institucionalizaciones, cotidianidad, racionalidad tecnológica, criterios burocráticos-administrativos, modelos de organización de las instituciones, paradigmas de investigación, etc.

Tabla 3. Prácticas profesionales orientadas a la producción y distribución del conocimiento educativo

No.	Grupo	Prácticas	Contexto
1	Originaria	Construcción del conocimiento.	Sociedad industrial
2	Normativa	Docencia, investigación, difusión y extensión.	
3	Formalizada	Creador de empresas culturales, líder, autoridad, intelectual y crítico del Edo.	
4	Formativa	Agente de la investigación educativa.	
5	De oficio	Experto, especialista, biógrafo, interlocutor,, intérprete, artesano del conocimiento, sujeto histórico, tejedor de conceptos, mediador de contenidos y realidad, formador de profesionales e investigadores, científico, profesional de la ciencia, generador de cambios individuales y grupales, amigo, forma de vida, negociador.	
6	Emergente	Empresario, tecnólogo (TM y TC), cibernauta, gerencial del conocimiento, creadores de organizaciones de aprendizajes y programas de teleformación.	Sociedad actual

Fuente: García Perea, M. D. (2017).

La investigación educativa es el aspecto que vincula a las prácticas profesionales realizadas por el investigador educativo. Los aspectos que las diferencias son los siguientes.

- Práctica profesional tradicional. Está asignada a los centros de investigación, cuenta con un techo presupuestal y bienes materiales, humanos y tecnológicos, surge por necesidad social prioritaria, permanece vigente, la convicción y la experiencia son factores indispensable para su ejecución y la persona ha sido contratada exclusivamente para ello.
- Práctica profesional normativa. Han sido asignadas a las instituciones de educación superior y de posgrado del sistema educativo mexicano. Está jurídicamente legislada en los acuerdos de creación y transformación administrativa de las instituciones independientemente del subsistema al que pertenecen –desconcentrada, descentralizada, privada, etc.–, tiene un techo presupuestal, las debilidades recaen en los recursos materiales, humanos y tecnológicos, está determinada por criterios burocráticos-administrativos, la persona contratada también realiza otras funciones y se realiza al interior de la institución independientemente del subsistema al que pertenezcan (privado, universitario, estatal y federal).
- Práctica profesional formalizada. Tienen su base en la institucionalización de la investigación educativa mexicana. Probablemente caracterizaron a las instituciones estudiadas por Gutiérrez (1999) así como de los investigadores pioneros entrevistados por ella.
- Práctica profesional formativa. La realizan las comunidades, redes, consejos, etc. científicas y de investigación creadas por investigadores sin fin de lucro, por ética profesional y por el convencimiento que tienen de apoyar a la educación. Se caracterizan por una organización horizontal y los resultados de la investigación tiene dos efectos: transforma el campo temático del conocimiento producido y al investigador educativo.
- Práctica profesional de oficio. Son expresadas por los informantes principales de la investigación “Las nociones de formación en los investigadores del ISCEEM”. Son llamadas así para indicar que son desarrolladas en el quehacer cotidiano, aunque algunos de ellos no lo acepten.
- Práctica profesional emergente. Tiene como base el boom tecnológico. Los radios de acción e impacto son amplios y potentes, pueden ser realizadas por todos los actores educativos y personas interesadas, dejan de ser exclusivas del investigador y

generalmente se desarrollan fuera de la institución porque no tiene jurisprudencia y, en ocasiones, son realizadas fuera del horario laboral.

A partir de la base donde reposan:

- Práctica profesional originaria. Se centra en la herencia clásica de la Ilustración y se centra en la construcción de conocimientos que permitan resolver problemas.
- Práctica profesional normativa. Evoca funciones de tipo académico-administrativa, son desarrolladas al interior de las instituciones de educación superior y de posgrado y asignadas por decreto jurídico.
- Práctica profesional formalizada. Tiene un carácter socio-cultural y se realiza al interior y exterior de las instituciones. El papel del investigador es protagónico.
- Práctica profesional formativa. Tiene un carácter ético.
- Práctica profesional de oficio. Es realizada preferentemente por el investigador de manera libre, espontánea con ingrediente ético.
- Práctica profesional emergente. Se caracteriza por el uso tecnológico, no existen restricciones para ser realizadas ni tampoco requiere de una formación profesional.

A partir del contexto histórico, los grupos se ubican en los aspectos siguientes.

- Sociedad industrial. Grupo 1 y 2.
- Proceso de transición entre la sociedad industrial y post-industrial. Grupo 3, 4 y 5.
- Sociedad postindustrial, sociedad del conocimiento y la sociedad de la información. Grupo 6.

Considerando la persona que realiza las prácticas profesionales.

- Investigador educativo. Los grupos 1, 2, 3 y 4.
- Actor educativo. Grupo 5.
- Personas interesadas. Grupo 6.

5. RESULTADOS

Desde el punto de vista conceptual y teórico, las prácticas profesionales del investigador educativo se han incrementado no sólo en número, sino también en su complejidad porque, además de no ser estáticas, están constituidas por distintos referentes, elementos, estructuras, principios, legislaciones, componentes históricos, económicos, políticos, ecológicos, etc.
Si bien, la investigación en sí misma es compleja, multirreferencial, dialéctica, histórica, enmarcada en políticas y reglamentos, condiciones institucionales, humanas, bibliotecarias, internet, etc., la profesión del investigador educativo lo es mucho más porque su implicación en el mundo de la vida, los resultados que abarcan generalmente un área determinada y la posición ético-política de un ser humano.

Sin embargo, aún de las paradojas, utopías, obstáculos, idealizaciones, sublimaciones, representaciones, racionalidad tecnológico y administrativas, etc., que caracterizan el desarrollo de las prácticas profesionales, existen casos concretos de investigadores educativos que, no sólo han logrado acceder el tercer momento de la condición humana, sino también paulatina, consecutiva y permanentemente tratan de que sus acciones sean acordes a su época histórica, sin olvidar el acaecer y la historia delas prácticas profesionales y de la profesión.

En el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) –instituto de posgrado educativo y máxima casa de estudios del subsistema estatal de la entidad–, se observan que las prácticas profesionales ubicadas en los grupos 1 y 2 son desarrolladas por los investigadores que tienen adscritos proyectos de investigación. En menor proporción, se observa que algunas prácticas profesionales ubicadas en los grupos 3, 4, 5 y 6 son desarrolladas de manera personal impactando favorablemente al investigador, a la institución e innegablemente a la comunidad estudiantil.

El COMIE[1] es una asociación civil constituida el 23 de septiembre de 1993. Reúne a investigadores del más alto nivel con el objetivo central de promover la investigación educativa dentro estándares científicos de calidad. Hasta hoy en día contribuye de manera consistente y continua a la identificación de los principales problemas educativos del país, así como a la generación de los conocimientos necesarios para su solución.

En relación a la gestión del conocimiento educativo y creación de organizaciones de aprendizajes educativos (pertenecientes a las prácticas profesionales emergentes), a continuación se presentan el nombre de algunos investigadores que las desarrollan o desarrollaron por iniciativa personal, invitaciones ex-profesas o comisiones institucionales.

Tabla 4. Los investigadores del ISCEEM en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)

No.	Vigentes
1	M. Dolores García Perea
2	David Pérez Arenas

No.	No vigentes
1	Luz María Velázquez
2	Irma Leticia Moreno
3	Gloria Elvira Hernández

Fuente: COMIE.

Los criterios de admisión para ser miembro del COMIE son: grado de estudio y productividad en el campo de la investigación educativa (Normatividad del COMIE). El proceso se caracteriza por la evaluación de los últimos cinco publicaciones enviados por el solicitante y por la votación de los miembros activos.

Este Consejo es reconocido por las aportaciones y recomendaciones hechas a al campo y a las investigaciones educativas, a las experiencias realizadas para elaborar los estados de conocimiento sobre la investigación educativa, la periodicidad de los congresos que realiza bianualmente en distintos estados de la república mexicana y a las relaciones académicas que tienen con las autoridades educativas del país.

[1] http://www.comie.org.mx/v5/sitio

Tabla 5. Investigadores del ISCEEM en los estados del conocimiento del COMIE

	Estado de conocimiento	
Nombre del investigador	1982-1992	1992-2002
José Antonio Romero Rangel	x	X
David Sandoval Cedillo	X	
Ignacio Pineda Pineda	X	
J. Javier Espínosa Berber	X	
María Bertely	X	
Luz Elena Galván	X	
Juan Manuel Piña Osorio	X	
Carlos Escalante Fernández	X	X
Lucía García	X	X
M. Dolores García Perea		X
Héctor Salgado Barón		X
Susana López Espinoza		X
Francisco Javier Martínez Rebollar		X
Sergio Pérez Sánchez		X
Ramón Laurrari Torroella		X
Leonor Eloína Pastrana		X
Gloria Elvira Hernández		X
Norminanda Cabrera		X
Margarita de Jesús Quezada		X
Irma Leticia Moreno Gutiérrez		X
David Pérez Arena		X
M. del Carmen Ávila Suárez		X
Antonio López Espinosa		X
Pedro Atilano Morales		X

Fuente: COMIE.

Hasta en este momento, sólo se han identificado la participación de algunos investigadores del ISCEEM en la tercera experiencia para elaborar los estados de conocimiento de la investigación educativa en el periodo 2002-2012. Entre ellos se encuentran: M. Dolores García Perea, David Pérez Arenas y Gloria Elvira Hernández. Entre las actividades pendientes a realizar en la investigación que actualmente se desarrolla se encuentran: identificar a los investigadores miembros del COMIE y redes de investigación y entrevistarlos para conocer las historias de vida y las prácticas profesionales realizadas al interior y exterior dela institución donde laboran con la finalidad de conocer los modos de producción del conocimiento educativo y los resultados obtenidos.

En relación al papel de empresario sobre la producción y distribución del conocimiento educativo (práctica profesional emergente), algunos investigadores del ISCEEM decidieron someter a evaluación los resultados obtenidos de la investigaciones registradas con la finalidad de ser publicados en forma de libros por una casa editorial cubriendo personalmente los costos económicos, los contratos, la promoción y todas las acciones llevadas a cabo para recuperar lo invertido. Hasta en este momento, tal vez, la institución no es de su interés conocer la publicación del conocimiento educativo logrado por cuestiones personales, ni creo que esté en condiciones de promocionarlos y venderlos porque están preocupados y ocupados por distribuir lo propio.

Quizás convenga recuperar este tipo de publicación e implementar estrategias para que las acciones institucionales y de los investigadores sean idóneas para el autogeneración de ingresos

económicos. Considerando las complicaciones para identificar las publicaciones del conocimiento educativo fuera del ISCEEM, a continuación se describen algunos aspectos sobre los libro de M. Dolores García Perea.

Tabla 6. Libros publicados por Castellanos Editores

No.	Título	Año	Edición	Tiraje	ISBN
1	Formación, concepto vitalizado por Gadamer (autora)	2006	Tercera	1000	968-5573-12-7
2	El concepto de percepción en Georg Berkeley (Coautora)	2009	Primera	1000	968-5573-23-7
3	Las nociones de formación en los investigadores (autora)	2010	Segunda	1000	968-5573-28-7
4	Aprender a aprehender la esperanza (autora)	2013	Primera	1000	968-5573-37-8
5	El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo I (autora)	2015	Primera	1000	968-5573-41-8
6	El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II (Gestión del conocimiento y Teleformación) (autora)	2015	Primera	1000	968-5573-44-1
7	El investigador educativo y la difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías (autora)	2019	Primera	1000	978-607-98383-6-2

Fuente: VCU Conacyt de García Perea.

La publicación del conocimiento educativo o científico forma parte de los criterios de evaluación para ingresar al programa del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Los investigadores autores de libros publicados por el ISCEEM o por una casa editorial han sido evaluados y aprobados para ingresar a este programa.

Tabla 7. Investigadores del ISCEEM en el SNI

No.	Nombre	Nivel	Periodo
1	Gloria Elvira Hernández	I	2003 a la fecha
2	M. Dolores García Perea	I	2009-2011 2014-2016
3	Luz María Velázquez Reyes	I	2007 a la fecha
4	María del Carmen Gutiérrez Garduño	Candidato	2008-2010
5	Miguel Ángel Sobrino Ordoñez*	I	Desconocido
6	Juan Bernardo Alfonseca Giber de los Ríos	I	2006-2018
7	David Pérez Arenas	I	2016-2018
8	Eduardo Cruz Mercado	Candidato	2008-2010
9	Eduardo Pérez Archundia	I	2016-2018
10	María Eugenia Luna García	I	2015-2017

Fuente: ISCEEM. Catálogo de investigaciones 2016-2018.
Acotación: *No tiene base en el ISCEEM.

CONCLUSIONES

Las prácticas profesionales desarrolladas por el investigador educativo se incrementan en número y complejidad, por ello las autoridades educativas e institucionales tienen que conocerlas

con la finalidad fomentar y consolidar la investigación educativa y la producción del conocimiento educativo a través de los Modelos 1, 2 y 3.

Con base en las nuevas prácticas profesionales orientadas a la producción y distribución del conocimiento educativo, conviene identificar las realizadas por los investigadores porque a través de ellas se proyectan ellos, la institución, la entidad y el país.

Las necesidades y exigencias de la sociedad actual es distinta a las anteriores, aunque conserva algunos aspectos, para que las acciones del investigador sean acordes al espíritu de esta época, es indispensable reorientar las prácticas profesionales orientadas a la producción y distribución del conocimiento educativo y ofrecer los apoyos mínimos para su desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Gadamer, H. G. (1993a). *Elogio a la teoría. Discursos y artículos*. Barcelona: Península.

Gadamer. H. G. (1993b). *Verdad y Método I.* Sígueme: Salamanca.

Gadamer, H. G. (2000). *Educar e educarse*. Barcelona: Paidós Asterisco.

García Perea, M. D. (2006). *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. Tercera edición. México: Castellanos Editores.

García Perea, M. D. (2010). *La noción de formación en los investigadores*. México.: Castellanos Editores.

García Perea, M. D. (2015b). *El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información*. Tomo II Gestión del conocimiento y teleformación. México: Castellanos Editores.

García Perea, M. D. (2017). Memoria electrónica e impresa. Ponencia Prácticas profesionales del investigador educativo. Paradojas y utopías. Presentada en la Sesión en Español General Joint Sessions and Workshops of WMSCI 2017 and its Collocated Events en la Doceava Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática e 10vo. Simposio Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática.

García Perea, M. D. (2019). *Investigador educativo y difusión de la investigación. Hechos, paradojas y utopías.* México: Castellanos Editores.

ISCEEM (2016). Catálogo de investigación 2016-2018.

EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS EN EL AULA

García-Cano Lizcano, Fernando
Escuela de Arte Pedro Almodóvar, C. Real, España
fernando.garciacano@edu.jccm.es

Espino-Díaz, Luis
Facultad de CC de la Educación, Córdoba, España
luis.espino@uco.es

Resumen

Desde la publicación del best-seller *Inteligencia emocional* de Goleman en la educación se aprecian cada vez más los factores emocionales. Potenciarlos, a través de pautas pedagógicas adecuadas a lo largo de todo el sistema educativo, obliga a conectar con la música, la danza, el teatro o la poesía. Todas estas actividades artísticas también se pueden desarrollar en el aula de manera mucho más trasversal. Dos experiencias artísticas colaborativas, realizadas en el aula, demuestran que es posible conectar a los alumnos y los profesores en torno a campos de interés de alto valor emocional para ambos. El decaimiento en la praxis educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula sólo puede remontarse desde una mayor motivación tanto en el profesorado, como en el alumnado. No se puede aspirar a seguir haciendo en el aula lo mismo que se ha hecho siempre: la renovación se impone y las posibilidades de ensayar nuevos métodos surgen normalmente tras la realización de cursos, seminarios y grupos de trabajo que las administraciones educativas exigen para incentivar la formación permanente del profesorado.

Abstract

Since the publication of the best-selling emotional intelligence of Goleman in education, emotional factors are increasingly appreciated. Empowering them, through appropriate pedagogical guidelines throughout the entire educational system, forces to connect with music, dance, theater or poetry. All these artistic activities can also be developed in the classroom in a much more transversal way. Two collaborative artistic experiences, carried out in the classroom, show that it is possible to connect students and teachers around fields of interest of high emotional value to both. The decline in the educational praxis of the teaching-learning process in the classroom can only be traced from a greater motivation both in the teaching staff and in the students. It is not possible to aspire to continue doing in the classroom the same thing that has always been done: the renovation is imposed and the possibilities of trying new methods normally arise after the completion of courses, seminars and work groups that the educational administrations demand to encourage the permanent teacher training.

Palabras clave: creatividad; inteligencia emocional; arte; renovación pedagógica; grupos colaborativos; motivación educacional

Keywords: creativity; emotional intelligence; art; pedagogical renewal; collaborative groups; educational motivation.

INTRODUCCIÓN

El factor emocional en el ser humano es cada vez más apreciado por antropólogos y psicólogos a los que les preocupa conocer las claves del completo desarrollo de la madurez en la persona humana (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Ang y Van Dyne, 2015). Lo emocional, incluso ligado al factor intelectual, desde el best-seller de Goleman Inteligencia emocional (2012), es cada vez más un valor educativo que necesita potenciarse, a través de pautas pedagógicas adecuadas a lo largo de todo el sistema educativo. La música, la danza, el teatro, la poesía son actividades artísticas que se pueden desarrollar en el aula de manera mucho más trasversal, si se tiene la libertad de reformular los currículos con la suficiente creatividad como para insertar en ellos experiencias artísticas colaborativas que hagan conectar a los alumnos y los profesores en torno a campos de interés de alto valor emocional para todos. Sirva de ejemplo, ejercicios de recitación de poemas, interpretación de canciones, representación de breves escenas teatrales, coreografías, visitas a exposiciones reportadas fotográficamente con el propio móvil…

Uno de los elementos a destacar que pueden dificultar el desarrollo de este tipo de propuestas es la frustración del docente en tanto que el peso de los días y los años de docencia suelen provocar en los docentes la sensación de stress, cansancio y desánimo que desincentivan cualquier intento por ensayar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje (Wang, Hall y Rahimi, 2015; Redó, 2017). Tantas veces el único estímulo recibido por el funcionariado docente de cara a ensayar nuevas estrategias suelen ser los cursos de formación que la propia administración exige como créditos para recibir el incremento salarial de los sexenios… Y es en esos cursos donde pueden encontrarse propuestas innovadoras de la mano de muchos profesionales a los que se le encomiendan la organización de esos cursos de actualización.

En la línea de lo anteriormente expuesto, lanzamos dos propuestas de fomento de la creatividad y la inteligencia emocional a través de actividades artísticas bajo una metodología activa y participativa en el aula con alumnado de Psicología de 2º de bachillerato. La primera de ellas, es una actividad de fotografía colaborativa y la segunda, una actividad de teatro en el aula. Como objetivo se pretende tomar conciencia de la importancia del conocimiento de uno mismo para facilitar la empatía con los demás y su conocimiento. Con ello, se pretende dinamizar la actividad en el aula y rompa la monotonía de una docencia bastante rutinaria y clásica siguiendo un temario con textos y explicaciones.

1. ABANDONAR LA FRUSTRACIÓN DE QUE EN EL AULA Y EN MI MATERIA YA NO PUEDO HACER GRAN COSA.

El peso de los días y los años de docencia suelen provocar en los docentes la sensación de *stress*, cansancio y desánimo que desincentivan cualquier intento por ensayar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje.

Todo el engranaje de grupos de trabajo y talleres que los propios centros pueden organizar es también una manera de concretar que las cosas en la actividad diaria del aula deben estar mucho más abiertas al cambio de lo que reflejan las programaciones de las diferentes asignaturas. Precisamente lo que más enriquece, en muchas ocasiones, es abrirse a cursos de formación que no parecen muy ligados al propio perfil docente. En el caso, por ejemplo, de un profesor de filosofía, un curso de teatro o fotografía puede parecer no estar muy relacionado con su dedicación ordinaria a los temas de la filosofía. Y sin embargo ese tipo de cursos son los que ayudan a romper la inercia que a uno le lleva, con los años, a seguir haciendo lo mismo que viene haciendo desde que empezó a ejercer la docencia, de manera rutinaria y poco creativa.

Se ha extendido erróneamente en los últimos años la impresión de que el coeficiente intelectual indica el nivel de inteligencia que tenemos, de manera que mediante un simple test podríamos conocer nuestro grado de inteligencia (Villahermosa, 2019). Un test así, efectivamente, valora nuestras capacidades intelectuales y determina si podemos entrar en una universidad u otra, como es el caso en Estados Unidos del denominado SAT, acrónimo de *Scholastic Aptitude Test* (Van Schalkwyk, 2017).

Numerosos psicólogos han criticado que se pretenda predecir el éxito en la vida a través de un simple test. Entre ellos Daniel Goleman, en su libro *Inteligencia emocional,* nos pone como ejemplo el caso de Jason, un brillante estudiante que decide apuñalar en la yugular a su profesor de física tras ponerle un notable en su asignatura y destruir así sus sueños de futuro. Goleman se plantea por qué un estudiante ejemplar que optaba a matrícula de honor es capaz de cometer un acto tan estúpido; la respuesta es sencilla, poco tiene que ver el coeficiente intelectual (CI) con la vida emocional.

A pesar de la creencia popular de que el coeficiente intelectual es el que determina el nivel de éxito en nuestro futuro, la psicología moderna asegura que no es un factor determinante. No podemos decir que el coeficiente intelectual no influye en el nivel de prestigio que una persona pueda alcanzar, pero según numerosos psicólogos, determinaría solo un 20% de los factores determinantes del éxito. Es este otro 80% al que Goleman llama Inteligencia Emocional (IE), que aglutina características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de aumentar nuestra constancia pese a las posibles frustraciones, de controlar los impulsos o de empatizar y confiar en los demás.

Howard Gardner, jefe del departamento de psicología de Harvard, en su libro *Frames of Mind*, afirma que podemos distinguir entre un total de siete inteligencias diferentes. Dos de tipo académico (la capacidad verbal y la matemática) la capacidad artística, la capacidad de fluidez social y las dos llamadas inteligencias personales (la inteligencia intrapersonal y la intrapsíquica). Pero es el propio Gardner el que asegura que la inteligencia es muy difícil de catalogar e incluso han llegado a tener una división inicial de hasta 20 tipos de inteligencias distintas, todas ajenas al test de coeficiente intelectual.

Con la frase de “los listos de la clase trabajaran para los tontos” se expresa algo que tiene visos de verdad (Villahermosa, 2019). Daniel Goleman está seguro de que esto se produce porque el sistema educativo se centra solo en desarrollar la inteligencia matemática. Todas las demás aptitudes que los alumnos puedan presentar son ignoradas e incluso reprimidas por los docentes. Las grandes potencias mundiales en educación tienen un sistema educativo que poco tiene que ver con el español. Para ellos, las aptitudes artísticas, musicales, la elocuencia verbal o la capacidad reflexiva están tan aceptadas como las capacidades matemáticas. El fallo de la educación está, por tanto, en intentar implantar un estilo educativo a todos los alumnos y evaluar su futuro en función de lo bien que se han adaptado a este sistema educativo.

Esa rigidez del sistema educativo actual está pidiendo una mayor flexibilización pedagógica y un plus de creatividad pedagógica a los docentes, para que los alumnos no puedan pensar que están siendo sometidos a unas absurdas reglas educativas, que solo ayudan a una pequeña parte de los jóvenes, provocando el descarte de los que son catalogados como fracasados (Villahermosa, 2019). Para Gardner, dado el conocimiento existente en materia de estilos de enseñanza-aprendizaje y tipologías de inteligencia, tiene poco sentido que se continúe insistiendo en que los estudiantes aprendan de la misma manera (Sánchez, 2015).

2. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE EL CURRICULUM

En la actualidad, podemos observar como los gobiernos están haciendo cambios en los sistemas educativos, implantando bachilleratos de modalidad artística o dando subvenciones tanto a la ciencia como al arte, pero son muchos los que piden más asignaturas como educación emocional, oratoria, psicología como troncal o filosofía; todas son estrictamente necesarias si queremos que nuestros jóvenes aprendan a pensar por sí mismos, a tener pensamiento crítico, a replantearse las cosas y no limitarse a memorizar un temario que recoja el currículum de las asignaturas, para simplemente exigir que esos contenidos se saben, aunque no se hayan integrado cognitivamente de manera personalizada (Villahermosa, 2019).

La madurez psicológica de las personas es una de las metas más importantes de la educación, por cuanto se puede llegar a un alto grado de conocimientos teóricos y prácticos, sin lograr esa cima que todos anhelamos del equilibrio personal que permite una buena gestión de las emociones propias y ajenas. Para decirlo remedando a Ortega, es posible llegar a ser grandes especialistas, pero sin alma, es decir, gente instruida e incluso docta que apenas despegue en el vuelo de la inteligencia que supone el arte de regir la propia vida.

La importancia de las emociones es capital en el desarrollo de la propia personalidad. Las diversas tipologías caracterológicas nos muestran cómo a toda persona le toca la responsabilidad de conjuntar adecuadamente su genética y su cultura: esa es la gran tarea de la libertad (García-Cano, 2017). De hecho, existen evidencias de que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional poseen mejores niveles de equilibrio psicológico y bienestar emocional, presentan un mayor desarrollo de redes interpersonales y de apoyo social; a su vez, tienen una menor predisposición hacia actitudes disruptivas, agresivas o violentas. De otro lado, alcanzan mayores niveles de rendimiento académico y desarrollan mejores estrategias de resolución de situaciones adversas, así como puntúan más bajo en el consumo de sustancias adictivas (Extremera, 2004).

Asomarse a la propia vida emocional y a la de quienes nos rodean exige entrenamiento en la comunicación profunda de lo que habitualmente se siente. Manifestar ese nivel sentimental de nuestra persona requiere tanto el lenguaje verbal como el no verbal. Tantas veces nos preguntan, con sólo mirarnos: ¿qué te pasa? Y es que nuestra gestualidad corporal manifiesta coherentemente lo que sentimos, a no ser que reprimamos esa primera expresión emocional por el interés de no mostrarnos como somos.

Cuando el enmascaramiento de los propios sentimientos llega a ser habitual es posible que estemos fraguando una personalidad no sólo complicada, sino enfermiza. Los trastornos de personalidad están tipificados en la psicopatología más común y son abordables desde el trabajo educativo si hay voluntad de alcanzar las estrategias y habilidades que permiten reorientar disfunciones y caminos errados. En este sentido, hay estudios que demuestran la eficacia de programas educativos sobre la prevención del rechazo social y mejora de las relaciones basado en el desarrollo de competencias interpersonales y de la inteligencia emocional en los alumnos, con el objetivo de mejorar las situaciones de conflicto entre ellos, como método de prevención del rechazo social y las psicopatologías asociadas. Los resultados apoyaron la eficacia del programa de desarrollo de competencias infantil, obteniendo efectos positivos en las medidas de ansiedad, depresión, inteligencia emocional y estatus social (Mateu-Martínez et al., 2013).

Cuando en la convivencia diaria aprendemos a distinguir las tres posibles respuestas a nuestras emociones (ignorarlas, negarlas o confirmarlas) estamos manejando las primeras letras de un alfabeto que nos conviene utilizar con destreza y que nos hará progresar en la inteligencia emocional. Si las emociones se ignoran o se niegan sistemáticamente es fácil que se acabe instalados en lo que se suele llamar voluntarismo, pensando que la vida y sus problemas se arreglan sólo por cuestión de puños. Cuando aprendemos a reforzar los sentimientos confirmándolos nos abrimos al mejor camino para llegar a la comunicación de la intimidad tanto con uno mismo como con los demás, porque sólo la comunicación de los sentimientos genera intimidad personal.

Anhelar esa comunicación interpersonal es empezar a gustar un grado de relación que va mucho más allá de la mera coexistencia y que apunta a compartir con los demás lo mejor de nuestro propio yo: la intimidad. Cuando da miedo asomarse a la intimidad de los demás tal vez sea porque nos da miedo, también, nuestra propia interioridad. Verbalizar los sentimientos, expresar con libertad qué sensaciones experimentamos es necesario para salir de nuestro propio aislamiento, pero pide en los demás una acogida respetuosa y agradecida de haber mostrado lo más valioso de nuestra persona: su propia interioridad.

Muchos rifirrafes en la vida familiar, laboral y social se podrían evitar con un mayor grado de alfabetización emocional. No es acertado acabar moralizando siempre la causa última de nuestros desencuentros, porque más allá del plano espiritual y del físico se sitúa el plano psicológico de la persona y es un campo en el que no estamos muy acostumbrados a manejar las herramientas básicas que construyen las relaciones interpersonales. Solemos acudir al psicólogo, al terapeuta o al psiquiatra cuando nuestros bloqueos personales se nos antojan ya insostenibles, y hacemos bien de acudir a los profesionales que pueden ayudarnos a desbloquear nuestros problemas enquistados (García-Cano, 2017).

Pero en el fondo cuando preferimos acudir a los libros de autoayuda para ver si por nosotros mismos logramos remontar determinadas crisis vitales estamos manifestando cómo lo que necesitamos cultivar y compartir es nuestra propia interioridad, esa que tiene una vida propia que debidamente alimentada se llama vida espiritual. Hasta el más determinista y materialista convencido, a la hora de la verdad, experimenta la necesidad de cuidar sus sentimientos, porque le va en ello su propia felicidad…

Aspirar al perfeccionamiento de nuestro ser personal es no sólo una tarea de nuestra vida espiritual, sino sobre todo una tarea psicológica en la que hemos de aprender a construir relaciones que potencien nuestro mejor yo.

Precisamente para trabajar en el aula ese diálogo interpersonal entre alumnos-profesores es importante suscitar un ambiente de empatía a través de actividades colaborativas que rompan los muros de la incomunicación, a la vez que abren las puertas de la confianza común, que permite expresar las propias ideas y sentimientos, sin temor a ser juzgado, marginados o ignorados.

3. EL FOMENTO DE LA CREATIVIDAD Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS BAJO UNA METODOLOGÍA ACTIVA Y PARTICIPATIVA

Pasamos a presentar, a continuación, dos experiencias educativas realizadas en el aula con alumnos de 2º de bachillerato, en la asignatura optativa de Psicología, de la Escuela de Arte y Superior de Diseño Pedro Almodóvar, en Ciudad Real, durante el pasado curso académico

2018/19. La motivación para la realización de ambas actividades de aula surgió tras la realización de sendos cursos de formación del profesorado brindados por el CPR de Ciudad Real, dentro de la amplia oferta formativa que anualmente renueva el sistema educativo en la región de Castilla-La Mancha.

3.1. Una actividad de fotografía colaborativa con alumnos de Psicología en 2º de Bachillerato del apartado

El martes, 18 de diciembre de 2018, con un grupo de 5 alumnos de 2º de Bachillerato C, en la asignatura optativa de Psicología, llevaron a cabo la actividad que describo a continuación, inspirada en una de las que se realizaron la segunda tarde del curso sobre *Fotografía colaborativa en el aula*, celebrado en la Escuela de Arte y Superior de Diseño Pedro Almodóvar, de Ciudad Real, durante el primer trimestre del curso 2018/19.

Aprovechando que en la Sala de Exposiciones de la Escuela estuvo instalada por esas fechas la exposición titulada *Enso*, de arte de inspiración japonesa a cargo de *Nat King* (Juan L. García Céspedes), un autor de esta ciudad, planteé a los alumnos hacer una visita guiada estándar en la que hemos comenzado por el cartel anunciador de la exposición, hemos seguido por la información sobre el autor y el recorrido por los paneles de la exposición. A continuación, les he retado a plasmar en dos fotografías con sus móviles algún detalle de la exposición, así como alguna instantánea sobre cómo era su trabajo de fotografiar la exposición.

Tras la recogida de las 10 fotografías y su impresión a color las hemos situado sobre unas mesas expositivas en el centro, rodeadas de otras diez realizadas por mí que muestran el recorrido estándar realizado al comienzo de la actividad. Con *posits* comentaron y titularon libremente sus fotografías y el resultado final fue un sugerente contraste entre sus percepciones de detalle y en acción, con la muestra "objetiva" de la exposición que reflejaban mis diez fotografías que rodeaban las suyas. El diálogo resultó muy interesante, derivando en el enorme tema de la psicología de la percepción, así como de la interpretación libre de las imágenes y el arte. Para finalizar leímos un recorte de prensa que recoge la crónica de la inauguración de la exposición y que estaba pinchado en el tablón de la Escuela, en el que habitualmente se muestran las noticias relacionadas con la vida de la Escuela.

Personalmente estoy muy satisfecho del resultado de la actividad, durante 2 horas lectivas seguidas, aunque uno de los alumnos tuvo que ausentarse en la parte final y siento, también que ese día faltaron a clase bastantes alumnos, puesto que el grupo son 13. Con todo casi prefiero haber disfrutado de la actividad con un grupo más reducido. De no haber realizado el curso sobre fotografía colaborativa no se me habría ocurrido una actividad semejante, que ciertamente sirve para dinamizar mucho la actividad en el aula y para romper la monotonía de una docencia bastante rutinaria y clásica siguiendo un temario con textos y explicaciones.

Tabla 1. Imágenes del inicio de la actividad en la Sala de Exposiciones de la EASD Pedro Almodóvar.

Tabla 2. Imágenes en el aula valorando sus propios reportajes de la Exposición y comentándolos con *posits*

3.2. Una actividad de teatro en el aula con alumnos de Psicología en 2º de Bachillerato del apartado

El curso *Clásicos de oro a escena*, impartido por la actriz Carlota Romero, se realizó también durante el primer trimestre del curso 2018/19, en el IES Torreón del Alcázar, de Ciudad Real. A raíz de participar en él y como exigencia de la memoria del mismo me lancé a llevar a cabo la siguiente experiencia docente, con alumnos del mismo grupo de Psicología, de 2º de Bachillerato.

Tomando pie de los versos 858 al 985 de *La vida es sueño* en la escena con la que acaba la primera jornada de la comedia, planteé a un grupo de 13 alumnos trabajar la importancia del conocimiento de uno mismo para facilitar la empatía con los demás y su conocimiento. En la Escuela de Arte Pedro Almodóvar estábamos embarcados durante ese curso académico 2018/19 en un proyecto de prevención del *ciberacoso escolar* y dentro de la secuenciación de actividades estábamos en el momento de trabajar la empatía. En la escena seleccionada de la

obra de teatro que se nos brindó dialogan, sobre todo, Clotaldo y Rosaura, que finalmente resultarán ser padre e hija, aún no se conoce semejante relación y ambos personajes desempeñan roles entrecruzados extraños (Rosaura viste de hombre) que harán exclamar a Clotaldo –en un aparte– ¡oh si supiera quién es! (verso 940).

Secuenciación de la realización de la actividad:

En la sesión de dos horas lectivas del martes 6 de noviembre les entregué a los alumnos el texto fotocopiado (5 folios) para leerlo conjuntamente, después de situarles brevemente en el contexto general del teatro del Siglo de Oro español y particularmente en esta obra de Calderón, tan idónea para el análisis psicológico de cada personaje. Captado el interés del alumnado por el trabajo, procedimos a la elaboración de 3 grupos (de 4, 4 y 5 alumnos, respectivamente) para que re-escribieran el texto en castellano actual conjuntamente.

En la nueva sesión de dos horas lectivas del viernes 9 de noviembre, una vez terminado el trabajo de re-escritura del texto por cada grupo, realizamos una grabación de "teatro leído" para tomar conciencia del rol de cada personaje y comprender mejor el trasfondo de esta escena seleccionada de la comedia, en el contexto general del argumento. Para ello repasamos el conjunto de la comedia con la ayuda de una sinopsis de su contenido.

En la última sesión de dos horas lectivas, el pasado martes 13 de noviembre, comentaron los alumnos qué les une y qué les separa de la escena representada. Salieron a relucir muchos temas como el de la experiencia de cierta orfandad, respecto a sus padres, así como la experiencia de abandono y rupturas sentimentales con sus parejas… Lo que más les separa de la escena es lo forzado que ven el entrecruzamiento de dos historias paralelas entre padre-hijo (Basilio-Segismundo) y padre-hija (Clotaldo-Rosaura), respectivamente, que constituye la trama argumental de la comedia. La actividad les resultó, en general, muy agradable y es fácilmente reconducible al trabajo de la empatía, por lo que supone de esfuerzo para comprender al otro tener que hacer un papel teatral, intentado expresar con autenticidad lo que esos personajes sienten.

Pedagógicamente a mí me resultó muy enriquecedora la experiencia, porque no estaba acostumbrado a emplear una metodología tan activa y participativa en el aula. La falta de motivación inicial se acabó transformando en la satisfacción de haber aprendido a realizar cosas nuevas que nunca me hubiera planteado, de no haber hecho el curso de formación del profesorado que brindó el CPR de Ciudad Real.

CONCLUSIONES

Plantear actividades artísticas dentro del aula es un incentivo para renovar pedagógicamente la docencia en muchas materias que han perdido el interés espontáneo del alumnado actual. No se puede continuar pensando que la desmotivación generacional de los alumnos tiene su causa únicamente en la carencia de competencias básicas clásicamente consideradas como las decisivas. La lectura comprensiva de textos, el análisis gramatical y sintáctico de los idiomas ha de transmitirse en nuevos formatos vehiculares mucho más participativos para los alumnos. El trabajo colaborativo es capaz de suscitar esa motivación que tanto se echa en falta respecto a las tareas clásicas de una docencia humanística estándar. Son precisamente las humanidades las que deben abrirse a nuevos métodos pedagógicos que conecten en un mismo *feeling* a docentes y estudiantes. Para intentar esos nuevos caminos son un revulsivo decisivo la participación por parte del profesorado en programas de actualización pedagógica, como los que

brindan las administraciones a través de los CPR. No necesariamente hay que buscar cursos afines a las materias pedagógicas en las que uno trabaja, porque muchas veces el impacto motivador de otras áreas resulta mucho más convincente para intentar algo nuevo en el aula. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula depende de la motivación tanto de los alumnos, como de los propios profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ang, S., y Van Dyne, L. (2015). *Handbook of cultural intelligence*. Routledge.

Extremera Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, *6*(2), 1-17.

García-Cano, F. (2017), "Analfabetismo emocional", Diario *La Tribuna de Ciudad Real*, 25-02-2017, p. 5.

Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, *6*(16), 110-125.

Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, *31*(2), 187-195.

Redó, N. A. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *7*(18), 829-848.

Sánchez, L. (2015). La teoría de las inteligencias múltiples en la educación. *Investigación, Universidad Mexicana).* Recuperado el 12 de Julio de 2019, de http://unimex. edu. mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teoria_de_las_inteligencia s_multiples_en_la_educacion. pdf.

Van Schalkwyk, G. J. (2017). Scholastic Aptitude Test. *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*, 1-4.

Villahermosa, A. (2019), "El coeficiente intelectual", Diario *La Tribuna de Ciudad Real*, 14-05-2019, 15.

Wang, H., Hall, N. C. y Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *47*, 120-130.

LEARNING TO LEARN IN EUROPE 4.0: HUMAN OBSOLESCENCE AND SHORT-TERM CHANGE

Garcia-Garcia, Fran J.
University of Valencia, Valencia, Spain
garfran9@uv.es

Abstract
With the advent of the 4th Industrial Revolution in the European communities, the model of human 'being' changed. In fact, the knowledge-based society and economy were recognised a challenge in March 2000 (European Council in Lisbon), but cutting-edge studies are still wondering on how education systems could train people for unstable societies, such as those of Europe 4.0. In this context, we ponder on the obsolescence of these people to cope with their own working and living conditions. The core idea of this paper is that learning makes people more valuable. Along these lines, the European Commission proposed eight key competences. One of these competences is 'learning to learn'. Here we argue in favour of a training which allows 'learning to learn' throughout life in order to face the constant changes and to escape from the obsolescence they generate in living conditions. Conclusions suggest that such a training should be 'decent' in the Latin sense; it should train autonomous people who become increasingly valuable and who were able to invest their values to live well with others in community.

Resumen
Con la llegada de la 4ª Revolución Industrial se ha modificado el modelo de "ser" humano en las comunidades europeas. De hecho, la sociedad y la economía basadas en el conocimiento fueron reconocidas como un reto en marzo del 2000 (Consejo Europeo de Lisboa), pero los estudios de vanguardia todavía se cuestionan cómo pueden los sistemas educativos formar a personas para sociedades inestables, como las de la Europa 4.0. En este contexto, nos preguntamos acerca de la obsolescencia de esas personas para afrontar sus propias condiciones de trabajo y de vida. La idea central del texto es que el aprendizaje hace a las personas más valiosas. En esa línea, la Comisión Europea propuso ocho competencias clave. Una de estas competencias es "aprender a aprender". En este documento se argumenta a favor de una formación que permita "aprender a aprender" a lo largo de la vida para afrontar cambios constantes y huir de la obsolescencia que generan en las condiciones de vida. Se concluye que esa formación debería ser decente en el sentido latino; formar a personas que se hagan cada vez más valiosas y sean capaces de invertir sus valores autónomamente para vivir bien con otros en comunidad.

Keywords: learning to learn; Europe; training; human development; social change.

Palabras clave: aprender a aprender; Europa; formación; desarrollo humano; cambio social.

INTRODUCCIÓN[1]
The 4th Industrial Revolution has modified the model of society and, consequently, there is a new trend for 'being' human. Education systems should offer as satisfactory an answer as possible to meet the demands of Europe 4.0 –regarding the 4th Industry–, on which several questions arise.

[1] Funding details: national pre-doctoral grant no. FPU17/00156, Ministry of Education, Culture and Sport (Spain).

Along this paper, educational implications are argued in order to reflect on new human conditions and clarify them, something relevant insofar as education entails human optimization. In words of Dr. Ricardo Marín Ibáñez, "At the end of the educational action we hope the learners will be more valuable "(Marín Ibáñez, 1981, p. 65); and indeed this idea is yet in the conceptions of we who learn today from the students of his students. Nevertheless, however 'valuable' or 'good' a person may be, an essentialist viewpoint of the human condition will not be provided here. In this line, the chief aim of this work is to shed light to human optimization pathways in the contingency of the knowledge-based society and economy, which made possible the Industry 4.0 in Europe.

Aware of the things that cannot be explained enough in a chapter of this length, 'learning to learn' is proposed as one of the needs of the European people to live well; not exactly as recommended by the European Commission, but as a meta-competence and, therefore, with ethical implications to develop life projects for people to live as well as possible.

1. EUROPE 4.0

1.1. Looking for short-term knowledge

Europe 4.0 entails a constant flow of massive information. Each data input triggers reworking the knowledge available at a given moment, incorporating new information and updating the previous cognitive status, which becomes obsolete to a certain extent. In fact, cutting-edge studies are still considering how European education systems could deal with this short-term changes (Säfström, 2018), and it is striking, for knowledge-based society and economy were recognised a challenge in March 2000 at the European Council in Lisbon, almost 20 years ago. So, here are at least two questions: [1st] why education systems would not be training for knowledge-based contexts?, and if trying, [2nd] why training appears not to be working?[2]

European communities are ruled by immediacy, they are liquid (Bauman, 2000), flexible (Sennett, 2007) or simply unstable. Education systems should thus train flexible citizens who resist change and chaos, handily adapting to new scenarios rather than expecting routine. It does not mean the cult of immediacy, but updating short-term knowledge and even influencing the generation of new knowledge in streaming. That has serious implications for employability and several interests are at stake, so going deeper into the field of work could be clarifying.

1.2. Employability and social polarity risk

The French Revolution and the 1st Industry contributed to employment liberalisation and the right to education in Europe, but education systems were bound to working conditions until today. This link is evident when looking to European references of modern pedagogy, e.g. farming-schools of Pestalozzi; and even contemporary, such as Freinet's *pédagogie du travail*. Indeed, employability increased with steam engine and electricity during the early industries, given a demand for labour in the factories. Specialised, repetitive work was required and, with the advent of computers in the

[2] Human development is a main object of this work. Therefore, it is not possible to avoid the use of the word 'training' and its semantic variations. Other English words –such as 'preparation', 'guidance', 'instruction' or 'qualification'– offer similar meanings, but what is intended to be expressed does not only refer to teaching someone for facing something later. The idea to be expressed has more to do with the Latin root '*formare*', which remains in other languages such as Italian (*formazione*), Spanish (*formación*), Portuguese (*formação*) or French (*formation*), with the original meaning: someone developing so that he/she be in a way that is his/her own, but which has not manifested yet in him/her. The English word 'formation' seems to be related to creation or building of something more than to human development, so 'training' will be used instead of 'formation' to make the text more readable from an education usage. All the same, when using 'training', be meaning someone's development as an end beyond meeting objectives.

3rd Industry, someone had to manage large amounts of data. Logically, education systems began to promote a specialised, repetitive and rote learning, thinking on the labour market.

In this context, the middle class increased significantly in most of Europe during the 80s and 90s, but it was eroded during the past decade (Vaughan-Whitehead, 2016). Middle class gave greater social mobility, acting as a bridge especially after the first industrial revolutions. However, the type of employment in Europe 4.0 is provoking a decrease of middle class and, thus, hindering social mobility. According to the last OECD (2017) reports, new technologies are changing the nature of work and medium-routine occupations have dropped 9.2 points in Europe between 2002-2014.

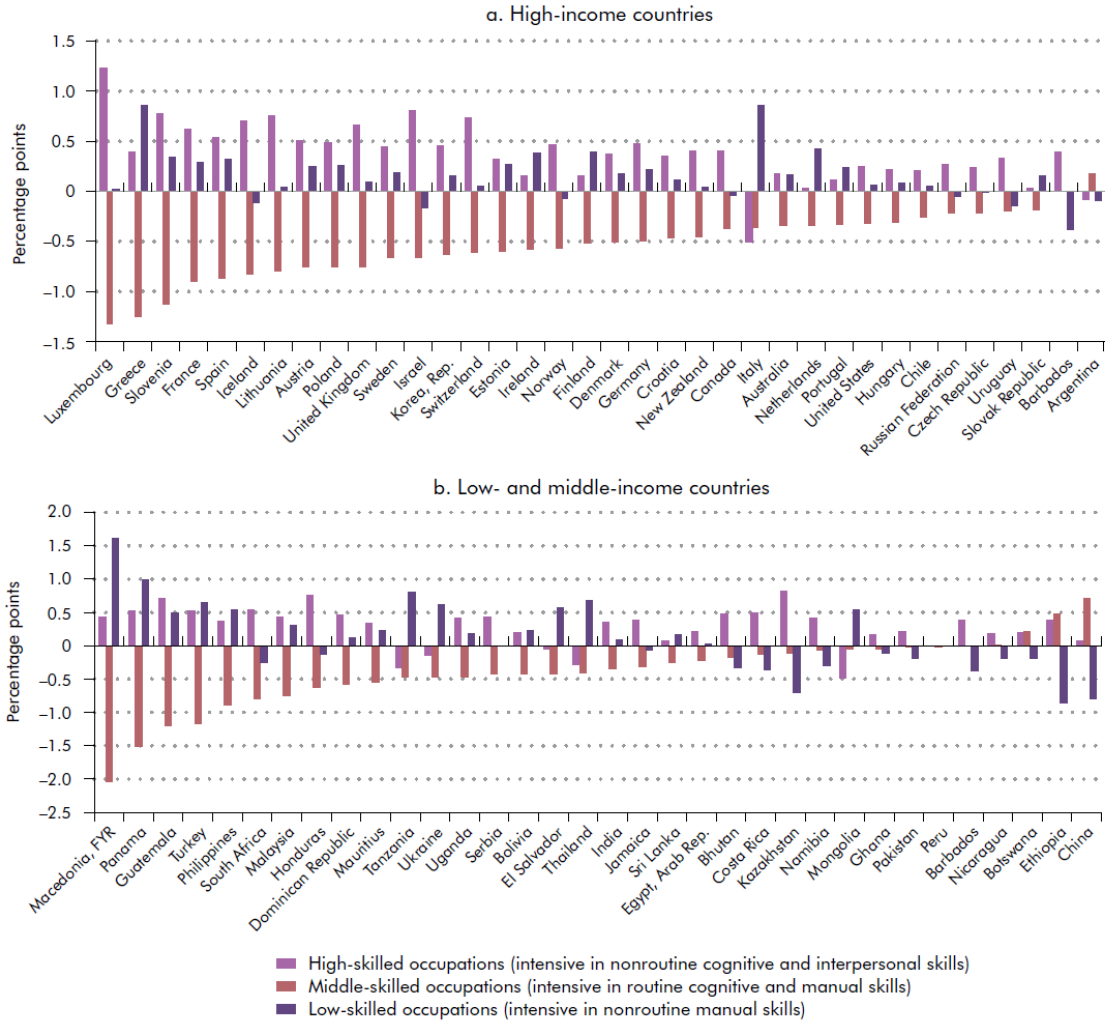
In the 4th Industry, machines do much better when it comes to repeat specialised processes and manage data. Moreover, machines neither earn a wage, nor rest, so they are more cost-efficient for boosting economic profit margins. For this reason, the middle-class employment seems hoard by new technology and actually high- and low-skilled jobs have grown as middle-skilled jobs have decreased sharply almost all around the world (Figure 1). Reduction of the middle class gives not only risk for social mobility, but the distribution and increase of risk assure social inequality (Beck, 1992) as well as polarity and distrust in markets and governments (Giddens, 1990). In this matter, there is another question: what training could maintain a bridge for social mobility, be it the middle class or an alternative?

1.3. Need for a training according to people's life

Artificial intelligence could be replacing middle class, who covered most of the middle-skilled jobs. Certain scholars talk about 'precarious' (Kalleberg, 2009) and 'flexible' work (Hardt & Negri, 2004) in contrast to 'decent' and 'regular' work (ILO, 2012). Whether work be flexible or regular, work it is; but 'decent' refers directly to the person who works and his/her context, as '*decens, decentis*' –from Latin– means 'suitable' We can suppose that if it is not decent, it is not adequate; and if it is not adequate, it is not decent; in other words, it is indecent employment because it does not fit the worker, his/her context or both. Could we not assume the same about training, as the structural conception of modern and current education systems is linked to the labour market? If so and in response to the point 'why training appears not to be working?', probably it is not because it may not be a 'decent' training; it may not be suitable to people and their context. In consequence, to answer to 'why education systems would not be training for knowledge-based contexts?' –that is, Europe 4.0– we could think they are not because they are inadequate for people and, thus, for the context where they live. This is exciting because people do not only labour in that contingent context, but they work in another sense; they function, they live in there and they do it all the time. Under this state of affairs, education systems should provide a decent training for long-term and liveable –life-long– human development; that is, an education for life; not only for employability.

All of the above leads to a different scenario regarding the previous one and incites us to wonder on what should be the training of those who are going to inhabit the social and economic context of Europe 4.0. Reflecting on the human conditions of these people is unavoidable in order to see what their training should be and in what sense and why it should be so. That will help to wonder on a situated human optimization in the line of the assertion that Dr. Ricardo Marín Ibáñez stated. Therefore, the next head deals with the human conditions of people living the Europe 4.0.

Figure 1. Global labour market polarization



Source: The World Bank (2016)

2. HUMAN CONDITIONS

The human who lives in Europe 4.0 is cognitive, but also social. Short-term change is imposed as an imperative against an apparently ordered cosmos and, in that circumstances, technological advances allow access to information and network connectivity on an almost global scale. In the digital age, online communities made way for the open social systems, such as those conceived by Von Bertalanffy (1968). Now understanding the educational needs of the human in Europe 4.0 requires basing on principles of complexity (Morin, 1990) to understand a sort of cognitive, social and complex human.

2.1. Socio-digital density and complex systems

In the 20th century, routine made peoples' life more predictable. Anybody used to know what to do for getting a job promotion, employment used to be more stable, people used to plan even the moment when having a house on property. That was apparently ordered. 'Apparently', because a set of components which constitute one order could be reordered in some other way. This reorder is constantly happening in Europe 4.0 in an 'apparent' disorder, which constitutes a sequence of several unstable orders, overlapped in short periods of time. "All through history, predicting the future [that order] has been the most exciting, uncertain and sometimes well-paying professional practice. In a world of dizzying changes, where any foresight is soon overcome, it is an adventure

of uncertain result" (Marín Ibáñez, 1999, p. 16). In fact, machines also predict better than people, besides their other advantages for the labour market mentioned above, and that has an impact on the order of the social systems where people try to realize a life project.

A system is defined as an interrelated set of elements (Von Bertalanffy, 1968). In a social system, the elements may be people, so that the elements of a social system can hardly predict the future of their system compared to those systems where the elements are machines. Regardless of this, social systems are potentially dense according to their connectivity. Density is expressed by the number of elements connected, divided by the potential connections in a network; being potential connections equal to $n(n-1)/2$ for undirected links and $n(n-1)$ for directed, where n is the size of people in the network or system. In the first case, connections are bidirectional and in the second, they are unidirectional. Assuming this concept of density, social systems are very potentially connected and are capable to reach levels of density as high as systems of machines, despite of intra-systemic autonomy for predicting the future of the own system. Thereby, the flow of data can be potentially shared by every person who is inside of that social system, expanding to 100% the possibilities of access to information in streaming. Now, digital skills are so relevant in Europe 4.0 because in digital social systems this is not just theory; this becomes reality, insofar as we are talking about potential connections and in virtual contexts, connections are real.

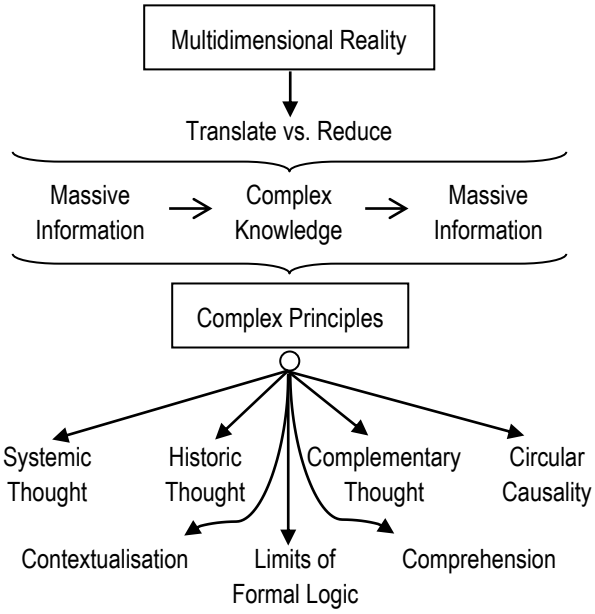
Digital resources allow an individual to connect with any other individual in the world –only people in an online community– to engage in common projects with shared leadership or to include that person in their own life project. These initiatives can be highly innovative, so it is not only relevant to learn digital skills, but also entrepreneurial, both for profit and non-profit.

Social systems in Europe 4.0 are complex. They are networks of heterogeneous and inseparably associated elements (people), living in 'disordered', ambiguous, uncertain, contradictory contexts. Therefore, their realities cannot be understood in a one-dimensional way by means of disjunction, reduction or abstraction of the phenomenal world in which these people develop. As long as there is no one unique possible reality, there will not be one unique possible future and that means that everyone could influence the future of a social system while living in there. Earlier it was said that 'Europe 4.0 entails a constant flow of massive information', so a way a person has for influencing the future could well be producing knowledge and getting it part of the available data. Perhaps we cannot predict our future, but sure enough we can decide what future we want for tomorrow. This requires understanding those complex social systems translating their multidimensional reality on the base of complex principles, some of which are simply mentioned in this paper (Figure 2): e.g., to understand contextualised reality and infer a judgement on it, the conditional probability for this inference to happen should be considered similarly to the Bayes' Theorem for taking into account the conjunction of different realities or different views of the systemic reality. In Europe 4.0, one of these views may be anyone's due to access to information, if the person is able to access.

2.2. Peoples' responsibility in the work of the future

Education implies human optimization and in Europe 4.0, optimization entails updating short-term knowledge. Human beings cannot linger outside the context in which they develop, so the context must be 'decent' for them to allow their development; and the person must adapt to the context in order to be able to develop fully and successfully. Otherwise, limitations derived from the relation between people's action and the context in which it is conducted would reduce the possibilities for human development (García-García, López-Torrijo y Gozálvez, 2019).

Figure 2. Understanding complex social systems



Source: own elaboration

It seems relevant to recognise oneself in context and to give a 'response' –responsibility– freely in the direction of freedom as capabilities (Nussbaum, 2009; Sen, 1999) and association to acquire influential power in the change of social events (Arendt, 1998; Dewey, 2002), for developing into common projects; since isolation seems to be alien to the context of Europe 4.0 insofar as people are or can be interconnected at the highest level of density.

That is why a decent education, in this case, should go beyond work (*τέχνη*) and contribute to the development of people able to influence the future of the social systems they inhabit, generating autopoietic social systems (Luckmann, 1986; Seidl, 2016) (*ποιέω*). That is, being autonomous for processing, transforming and regenerating information flows in knowledge-based societies. This may let people to 'work' –function– autonomously on common projects in view of an increasingly humanised context.

As people do not know what their future will be, they do not what the 'work' will be in their future, and it is not possible to think a training for a 'work' that is not yet known. It is not possible to do it, but it is necessary working for living in Europe 4.0, so people must give an answer to the problem of not knowing the 'work' of their future. Moreover, if they want to live and live well (*ευβιος*), they cannot remain unaware of short-term changes and should 'respond' to these circumstances in a context that places responsibility on the individual (García-García & Pérez-Pérez, 2019). If people are afraid to take charge of their own life projects, waiting for others to take responsibility for the course of their future, they would be afraid to employ their freedom (Fromm, 1984). In fact, if they achieved that purpose, they would live a heteronomous life in the radical sense (*ἕτερος*, *νόμος*); they would be renouncing to decide the norms or criteria to live their own life and live it well, or in the best possible conditions. The people of Europe 4.0 must therefore decide what they want to contribute to the social systems they inhabit in the future and must act in a way that influences the realisation of these 'works'; and this within the systems, not outside them.

2.3. Human obsolescence and learning

At this point we could coincide with Ortega y Gasset (1966): "I am I and my circumstance; and if I do not save it, I do not save myself "(p. 322). The reality of people is concrete and unfinished, so they carry out life projects for the future, facing their circumstance, which 'conditions' them. This differentiates people from things, which are finished. If people do not 'save' their circumstances, they become obsolete in the Latin sense of the term (*obsolētus*): become inadequate to cope with their circumstances. Consequently, obsolescence could affect people's 'decent' life and hamper a good life due to the lack of suitability between the person and his/her context. In this way, people learn something and in a short period of time, if they do not recycle and relearn it, have a harder adaptation. Mobile phone is an example: social pressure incites to communicate through mobile, including its latest updates, so people need to learn this channel.

It seems the middle class is getting obsolete in the labour market. Returning to the question 'what training could maintain a bridge for social mobility?', this training would not be that of a declining middle class; this training should make people more valuable (Marín Ibáñez, 1981) to bring such value to the social systems they inhabit. Here we could also coincide with the categorical Kantian imperative, considering the person as an end itself (Kant, 1996), since the value of people is not only a value of change for the individual, but it is a value that helps to generate autopoietic social systems. That means, it is not only important to 'produce' tangible goods and services that can be exchanged for material retribution –though that is relevant for living in capitalist systems, such as Europe 4.0–. It is crucial that the goods and services revert to the benefit of the whole system and improve it. This requires knowing how to learn and it is not short-term, but stable knowledge. So, this training should encourage people for 'learning to learn' for facing short-term circumstances of Europe 4.0 in order to achieve a good life; good, because being valuable and, thus, desirable for people who share the same social systems.

3. LEARNING TO LEARN

The European Commission proposed eight key competences in 2006 to meet the challenges of the future in Europe and they were reformulated recently (EU, 2018), perhaps because they have not worked as expected or could not be incorporated into the education systems. The only one of these competences that impacts on all the others is 'learning to learn'. Of course, training people for adjusting their learning processes to their needs at any given moment sounds quite promising. Regrettably, there seems not to be an agreement about what is exactly 'learning to learn' (Deakin Crick, Stringher y Ren, 2014). Moreover, in Europe it would be about learning a competence, so lead to wonder on the limitations of competences. Those limitations will be the object of this third head to think on the sense of training, so the contents of 'learning to learn' be left to other papers.

3.1. Competence and meta-competence: a matter of ends

A competence requires knowing a task situated in a context and the disposition to conduct it. That means both theoretical and processual knowledge and a positive attitude to use them properly. In this regard, as long as there is one scenario to execute the competence and it is in part a process linked to that scenario, there is a specific objective, similar to those objectives that could operate in systems where elements are machines. Thereby, who is competent in reading comprehension, is expected to decode and understand text; similarly, who is competent in written expression, may be able to codify phonemes and to express oneself; and so on. Even if competencies are bound to meet specific objectives in a context, it seems difficult to justify them as an end themselves, or to justify that they are oriented towards achieving ends, beyond the objectives assumed for each competence. There is no 'directive end' as defined by Aristotle (2015) in his ethics treaties, for the competences can be always a mean for getting something: an objective or perhaps an end, which

be directed by other ends. That is, e.g. who is competent for reading comprehension understands text, but could do that for learning something, beyond understanding the text.

To this point of the paper, there seems to be a difference between meeting objectives (*finis quo*) and those values which are at skate when someone does something (*finis qui*). That difference may be similar to that between vales-principle and values-end (Yurén, 1995). Though a value-end would not be necessarily a directive end, it will be never a specialised objective.

While specialisation appears to be a work more suitable or 'decent' for machines, a free decision-making for sharing ends may be so for people. This reason invites to think that training for Europe 4.0 should transcend competencies, though it should include them too. But when considering why 'learning to learn', there is indeed an end and a 'directive end': a person's constant improvement for he/she to live as well as possible with his/her circumstance. That is why 'learning to learn' is a meta-competence and not just another competence, because it is beyond meeting specific aims towards critical thinking to influence the short-term change inside a social system.

3.2. Learning to learn for working and living well

People cannot be competent in 'learning to learn' without critical thinking because they learn in a system and need to recognise themselves and interpret such a system not to becoming obsolete. In fact, they would become obsolete respect to their circumstances inside the system, so 'learning to learn' for living well –or at least as well as possible– with their circumstances inside the system implies adapting to short-term change, but also to change part of –participate, affect– the order of the system.

The 'learning to learn' competence is thought to learn for personal development, not only to learn common skill sets (Rawson, 2000). People who are competent in 'learning to learn', are expected to be autonomous and effective along their own learning process (Gargallo, Campos y Almerich, 2016) in order to 'work' well. In the same vein, learning a meta-competence appears to be closely related to human development towards certain end in the sense of values-end. To the extent that capabilities are an end itself in the capabilities approach by Nussbaum (2009), incorporating the 'learning to learn' meta-competence in the training for living the Europe 4.0 is not inter-exclusive with people to develop their capabilities, as said in the last handbooks about this matter (Ibáñez-Martín & Fuentes, 2017). In this line, an end –not directive– in view of which 'learning to learn' would be for human optimisation (Marín Ibáñez, 1981) may lead to another 'directive end': living well (*ευβιος*) with one contingent circumstance, in this case in the framework of Europe 4.0.

CONCLUSION

At least a couple of conclusions could be drawn from this paper, one on the training requirements for Europe 4.0 and the other on the end of such training. Both conclusions coincide in the idea of 'decency' and, then, in the suitability of this training to the people and the contingent contexts or social systems in which they live. The training for Europe 4.0 should bring in the 'learning to learn' meta-competence to enable human optimisation and overcome human obsolescence in a way in which people be increasingly valuable and able to invest their values for living well in community. In a life of 'dizzying changes', only people-centred education will make a difference in improving their lives and communities.

REFERENCES

Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Aristotle (2015). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Malden: Blackwell.

Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: SAGE.

Deakin Crick, R., Stringher, C. and Ren, K. (Eds.) (2014). *Learning to learn*. London and New York: Routledge.

Dewey, J. (2002). *Human Nature and Conduct*. North Chelmsford: Courier Corporation.

EU (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Retrieved from https://bit.ly/2DwOEin

Fromm, E. (1984). *Fear of Freedom*. New York: Routledge.

García-García, F. J. and Pérez-Pérez, C. (2019). Partners or Clients: Education for Citizen Participation in the Third Sector. *Educatio Siglo XXI, 37*(1), 41-54.

García-García, F. J., López-Torrijo, M. and Gozálvez, V. (2019). Inclusive Education for European Citizenship: the double pathway. *Aula Abierta, 48*(2), 175-182.

Gargallo, B., Campos, C. and Almerich, G. (2016). Learning to learn at university. The effects of an instrumental subject on learning strategies and academic achievement. *Culture and Education, 28*(4), 1-40.

Giddens, A. (1990). *Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

Hardt, M. & Negri, A. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. New York: Penguin Press.

Ibáñez-Martín, J. A. and Fuentes, J. L. (Coords.) (2017). *Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano*. Madrid: Dykinson.

ILO (2012). *From precarious work to decent work*. Geneva: ILO.

Kalleberg, A. L. (2009). Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition. *American Sociological Review*, *74*(1), 1-22.

Kant, I. (1996). *The Metaphysics of Morals*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Luhmann, N. (1986). The Autopoiesis of Social Systems. In F. Geyer and J. V. der Zeuwen (Eds.), *Sociocybernetic Paradoxes: Observation, Control and Evolution of Self-Steering Systems* (pp. 172-192). London: SAGE.

Marín Ibáñez, R. (1981). Los valores, fundamento de la educación. In J. L. Castillejo, J. Escámez and R. Marín Ibáñez (Coords.), *Teoría de la educación* (pp. 65-85). Madrid: Anaya.

Marín Ibáñez, R. (1999). La educación en la sociedad informatizada del siglo XXI. In A. Bernal-Guerrero (Ed.), *I Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación* (pp. 15-39). Sevilla: University of Sevilla.

Morin, E. (1990). *On Complexity*. Cresskill: Hampton Press.

Nussbaum, M. C. (2009). *Frontiers of Justice*. London: Harvard University Press.

OECD (2017). Understanding the socio-economic divide in Europe. 26 January. Retrieved from https://bit.ly/2VRuzNl

Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completes, Vol. I*. Madrid: Revista de Occidente.

Rawson, M. (2000). Learning to Learn: More than a skill set. *Studies in Higher Education, 25*(2), 225-238.

Säfström, C. A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 621-630.

Seidl, D. (2016). *Organisational Identity and Self-Transformation*. London: Routledge.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.

Sennett, R. (2007). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press.

The World Bank (2016). *World Development Report 2016. Digital Dividends*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.

Vaughan-Whitehead, D. (Ed.) (2016). *Europe's Disappearing Middle Class? Evidence from the World of Work*. Cheltenham: Edward Elgar.
Von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory*. New York: George Braziller.
Yurén, T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.

APRENDER A APRENDER EN EDUCACIÓN SUPERIOR: DESARROLLO HUMANO Y CRECIMIENTO ECONÓMICO

Garcia-Garcia, Fran J.
Universidad de Valencia, Valencia, España
garfran9@uv.es

López-Francés, Inmaculada
Universidad de Valencia, Valencia, España
lofranin@uv.es

Gozálvez, Vicent
Universidad de Valencia, Valencia, España
vicent.gozalvez@uv.es

Pérez-Pérez, Cruz
Universidad de Valencia, Valencia, España
cruz.perez@uv.es

Resumen

La educación superior ofrece un aprendizaje especializado, cuyo empleo se puede intercambiar. Ese intercambio es fundamental en la mayor parte del mundo para sobrevivir y llevar así a cabo proyectos de vida de manera autónoma. Sin embargo, las demandas sociales y laborales en las sociedades "líquidas" de hoy son permanentemente cambiantes. Por tanto, es importante que los estudiantes de educación superior aprendan a aprender para adaptarse al entorno y para seguir empleando sus aprendizajes. En este trabajo disertamos a partir de la premisa de que existe un valor de cambio para que las personas adquieran los recursos necesarios para la supervivencia. Quienes estudiaron en instituciones de educación superior podrían intercambiar los aprendizajes especializados y reajustados al contexto por capital. Si la educación superior no ofrece ese valor de cambio en concepto de aprendizajes, no contribuye en esa línea a llevar a cabo proyectos de vida y, finalmente, a vivir una vida "buena". Esta es una razón para incluir la meta-competencia "aprender a aprender" en los planes de estudios, de forma que la educación superior se oriente a aumentar la autonomía de las personas, a que sean ellas quienes realicen sus propios proyectos de vida y decidan sus propias metas.

Abstract

Higher education offers specialized learning, the use of which can be exchanged. That exchange is essential in most parts of the world to survive and, thus, to carry out life projects autonomously. However, social and employment demands in today's 'liquid' societies are constantly changing. It is therefore relevant learning to learn for higher education students in order to adapt their learning to the environment and continue employing it. In this paper we consider the premise that there is a value of change for people to acquire the resources necessary for survival. Those who studied in higher education institutions could exchange their specialized and context-adjusted learning for capital. As long as higher education does not offer this value of change in the concept of learning, it does not contribute in this line to carry out life projects and, finally, to live a 'good' life. This is a reason for incorporating the meta-competence 'learning to learn' in the curricula, so that higher education be oriented towards increasing the autonomy of people, letting them to carry out their own life projects and to decide on their own goals.

Palabras clave: aprender a aprender; educación superior; desarrollo humano; educación para la vida; crecimiento económico; autonomía.

Keywords: learning to learn; higher education; human development; education for life; economic growth; autonomy.

INTRODUCCIÓN[1]

El desarrollo humano y el crecimiento económico van de la mano. Están unidos en el conjunto de necesidades para llevar a cabo un proyecto de vida de manera autónoma. Además, las personas que estudiaron en instituciones de educación superior necesitan aprender a aprender para poder ajustarse a las demandas de un entorno cambiante y llevar a cabo su propio proyecto; tanto de la vida, como del trabajo y la economía que están incluidos en ella. En este texto se reflexiona para dar orientación a la educación superior, de tal manera que sea útil para el desarrollo humano y el crecimiento económico, con el fin de vivir lo mejor posible.

1. CRECIMIENTO ECONÓMICO

1.1. La supervivencia

Todos los seres vivos necesitamos cambiar y adaptarnos al medio para sobrevivir puesto que, si no lo hacemos, ponemos en riesgo nuestra existencia. Cuando los seres humanos reconocimos nuestro derecho particular a la vida y lo canalizamos a través de las Naciones Unidas en 1948, el derecho a cambiar y a adaptarse al entorno iban implícitos. Sin ellos, no es posible desarrollar un proyecto de vida. Es más, algunos académicos piensan que la vida es una capacidad inherente a todos los seres humanos (Nussbaum, 2013), lo cual supondría que los seres que sean inertes no serían humanos. En cualquier caso, al margen de los debates metafísicos y de la capacidad vital del ser humano, hay ciertas necesidades básicas para mantener a los seres vivos precisamente vivos, incluyendo a los seres humanos. Decimos “al margen de los debates metafísicos” en cierto modo porque no interesa en este trabajo explorar la condición humana desde una visión esencial de aquello que nos hace humanos. La intención no es hallar las causas necesarias que hacen al ser humano tal ser humano, sino más bien comenzar con una premisa acerca de las condiciones que mantienen a las personas vivas.

Los seres humanos nacemos para vivir, nos alimentamos, no necesariamente nos reproducimos todos, pero finalmente todos acabamos muriendo, y tal vez dejando de ser humanos por ello. Sin embargo, esto que es fundamental para la vida, no parece ser suficiente para sobrevivir. Comer implica que necesitamos procurarnos el alimento; para no enfermar, necesitamos protegernos de las condiciones climatológicas; y así un largo etcétera. En otras palabras, sobrevivir conlleva una adaptación al medio y eso significa cambiar para realizar esa adaptación. Aprendemos a medida que vamos necesitando ajustarnos a las condiciones que nos rodean para sobrevivir y mejorar el proyecto de vida que cada cual está llevando a cabo.

En la mayor parte del mundo hay un valor de cambio para adquirir los recursos necesarios que la supervivencia requiere. De esta forma, los supermercados ofrecen el alimento a cambio de cierto capital, por ejemplo; o se puede cambiar otra cantidad de capital por una vivienda que sirve para resguardarse del clima y de otros peligros. Sea como fuere, el valor de cambio es necesario para sobrevivir y adquirirlo supone cierta adaptación a un contexto, que es necesariamente social, ya que se trata de un intercambio entre personas.

1.2. El intercambio

A la luz de lo anterior, podríamos entender que la mayoría de las personas necesitan capital para cubrir las necesidades básicas que dan acceso, no sólo a la vida, sino a la supervivencia. En esa línea, una forma justa de adquirir capital, en el sentido de la justicia como “rectitud” (Kant, 2018; Yurén, 1995) o lo que es “legalmente” justo, sería trabajar y recibir una remuneración económica

[1] Detalles de financiación: Beca Predoctoral nº FPU17/00156, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España).

por ello. Ahora bien, trabajar conlleva desempeñar una función que se considere suficientemente útil como para ser remunerada o intercambiada por un salario. Una vez que las personas de una cierta comunidad disponen de capital económico, pueden ejercer su ciudadanía económica en la comunidad en la que trabajan o de la que son miembros más o menos activos.

Teniendo en cuenta que una buena parte de la actividad económica de una comunidad depende del intercambio de capital entre particulares, sería lógico pensar que las tasas de empleo podrían condicionar el crecimiento económico de dicha comunidad (Marx, 2018). Por la misma razón, los ciudadanos influirían en el crecimiento económico de esa comunidad por medio del desarrollo de sus capacidades, ya que es con el empleo de sus capacidades como podrían lograr el capital de forma justa o por lo menos legal. Si esto es cierto, en dado caso que algún ciudadano no pudiera explotar o desarrollar sus capacidades al máximo potencial, difícilmente podría contribuir todo lo posible al progreso económico de la comunidad que habita; sea esta o no aquella en la que esté trabajando para lograr cierta cantidad de capital.

Así pues, dadas las circunstancias del contexto en el que vivimos la mayoría de seres humanos, desde el punto de vista social sería conveniente el máximo desarrollo de capacidades para cada persona. Eso aparentaría ser una cuestión particular, considerando que las personas –en calidad de individuos– son quienes necesariamente desarrollan sus propias capacidades; cada cual las suyas. En cambio, una comunidad podría estar interesada en que cada individuo desarrollase las capacidades que le son propias, ya que el crecimiento económico es común y se aplica a toda la comunidad; y éste depende del desarrollo de las capacidades de cada ciudadano. Por otra parte, el crecimiento económico de las empresas particulares podría ser interesante para la ciudadanía en su conjunto, porque estas empresas parecen ser la principal vía para lograr un intercambio de capacidades por capital. Si el capital es necesario para que las personas sobrevivan, entonces el crecimiento económico de las empresas particulares se convierte en una cuestión de tipo social.

Hasta este punto se puede concluir que el desarrollo humano, y con él la supervivencia, depende en alguna medida del crecimiento económico, y el crecimiento económico está supeditado a que el humano se desarrolle, a ser posible al máximo de sus capacidades.

2. JUSTICIA SOCIAL

2.1. La oportunidad

Hemos supuesto que, si una persona no es capaz de explotar sus capacidades hasta el máximo potencial, difícilmente podrá contribuir todo lo posible al progreso económico de la comunidad en la que vive. Este argumento es útil para justificar la formación de mano de obra bien cualificada, rentable y de ágil incorporación a la empresa, pero también para defender la calidad de vida y la igualdad de oportunidades de la persona. Cuando aumenta la riqueza, disminuye la escasez de recursos y la abundancia podría alcanzar un efecto positivo sobre las políticas de equidad. Por el contrario, si la equidad no llega a ser efectiva, habría ciudadanos con menos oportunidades para desarrollarse y para trabajar. Evidentemente, el aumento de la riqueza en la comunidad no sería suficiente para garantizar una mayor equidad y más oportunidades para cada persona, pero eso supondría una posibilidad teórica en favor de la equidad y la igualdad de oportunidades. En otras comunidades con menor riqueza en capital para repartir, el reparto de la riqueza para fomentar el intercambio de bienes y servicios sería más complicado de efectuar.

En este sentido, hay diferentes ejes a considerar acerca de la justicia social para el desarrollo de las personas. La Dra. Yurén (1995) y su equipo (Yurén y Mick, 2013) diferencian entre la justicia

como lo que es “bueno”, lo que es “recto” y lo que es “justo”. Esto último sería una aproximación a lo que Aristóteles (2015) denominó “equidad” –función del juez– y que diferenció de la justicia legal o lo “recto” –función del legislador–. Desde la corriente aristotélico-tomista, no sólo interesa la justicia como la norma legal que regula el comportamiento de las personas, sino como aquello que es “bueno”, pensando en una ética teleológica. Está claro que definir lo “bueno” conduce por una vía metafísica y obstaculiza alcanzar acuerdos, sobre todo si incluimos el componente de las diferentes culturas que existen en el mundo. Por eso mismo, no es el propósito de este trabajo la discusión sobre los valores o sobre la bondad, ya que eso pasa por razonar en torno a lo que es deseable, y lo que es deseable podría ser diferente para cada cual. El propósito es disertar sobre la premisa de que el desarrollo humano y el crecimiento económico van de la mano en contextos donde el intercambio de capital es necesario para la supervivencia. Por tanto, disponer de capital es “bueno” hasta cierto punto en las sociedades donde eso mismo se requiere para llevar a cabo proyectos de vida. Lo contrario reduce la posibilidad de intercambio, al reducir el valor de cambio más habitual en estos contextos; lo que reduce las oportunidades de las personas, no sólo para sobrevivir, sino también para desarrollarse al máximo de sus posibilidades.

2.2. La autonomía

Si disponer de capital es en parte “bueno” en las comunidades donde esto se requiere para llevar a cabo proyectos de vida, estamos suponiendo que llevar a cabo proyectos de vida es deseable, de modo que la libertad de cada persona para hacerlo también debería serlo. Sin embargo, llevar a cabo un proyecto de vida no es lo mismo que permitir que otras personas diseñen y apliquen el proyecto de vida de un tercero. En esa situación, la persona para la cual el proyecto de vida está pensado no gozaría de la libertad para tomar decisiones sobre su propio proyecto, ya que éste lo controlan otras personas. Sería entonces un proyecto de vida heterónomo, que se desempeñaría con el esfuerzo ajeno y no con el propio. Esto podría ocurrir, por ejemplo, en el caso de personas con necesidades especiales que, pese a tener las capacidades para llevar a cabo sus proyectos, hay quienes podrían considerar que necesitan que otros se los dirijan, pues sus capacidades son oficialmente distintas a las del resto de la población. Esto supondría un sobreesfuerzo para cierta parte de la comunidad y la pérdida de la libertad para otra parte, lo cual distaría bastante de ser una “elección racional” para la justicia social (Rawls, 1971). Entonces, en los contextos donde el ser humano requiere de capital para sobrevivir de una manera justa-legal, es asimismo necesaria la autonomía para llevar a cabo los proyectos de vida, teniendo en cuenta que, si no es así, tales proyectos dejan de ser propios (Garcia-Garcia, Lopez-Torrijo y Gozálvez, 2019) y en esta tesitura cabría reflexionar acerca de quiénes estarían aprovechando las oportunidades disponibles y, de hecho, si existe una igualdad de oportunidades.

3. SABER APRENDER

3.1. La competencia

Antes hemos inferido que el valor de cambio es necesario para sobrevivir en estos contextos que estamos valorando; y que adquirirlo conlleva cierta adaptación al medio, que es necesariamente social porque la adaptación pasa por un intercambio entre las personas. La adaptación pasa por un aprendizaje también, ya que las personas cambiarían sus capacidades por capital, por lo cual suponemos que es necesario igualmente el desarrollo de estas capacidades para el intercambio. Eso significa un aprendizaje constante que permita el desarrollo a lo largo de la vida –tiempo–. Si no hay aprendizaje, el desarrollo termina y se convierte en producto de lo que ya se desarrolló en un momento anterior.

En este punto sería conveniente diferenciar entre capacidades y competencias. Las primeras son bienes potenciales que tenemos todos los seres humanos y tienen que ver con los fines, aunque puedan operar como medios en determinadas circunstancias, como el intercambio de capacidad por capital. Las competencias, en cambio, incluyen el conocimiento y la disposición de aplicar un proceso en una situación concreta, como comprender un texto o el cálculo aritmético. En tal caso se trata de un proceso; en última instancia, es la aplicación de técnicas que sirven como medios para lograr objetivos. Podríamos considerar que, tanto las capacidades como las competencias, son provechosas para el desarrollo humano y, por extensión, para el progreso económico de una comunidad. Tal vez con esta idea en mente, desde 2006 la Unión Europea (2018) propuso ocho "competencias clave" para vivir mejor y para afrontar los retos del futuro en sociedades líquidas (Bauman, 2000) y flexibles (Sennett, 2007).

Una de las competencias que propuso la UE fue aprender a aprender (AaA). En la era digital hay un flujo incesante de información y es necesario transformarla en conocimiento continuamente, y siempre que sea posible con una orientación ética y cívica (Pérez Pérez, 2016). Puede que AaA sirva para formar máquinas humanas que se adapten mejor que las máquinas convencionales al requerimiento de una empresa particular. Además, si saben inglés, se podrían ajustar mejor a las demandas del mercado global y se podría comerciar con las personas en todo el globo (Zamora, 2017). Sin embargo, AaA serviría igualmente para aumentar la calidad de vida de las personas, dándoles el protagonismo de su propio proyecto de vida en una o varias comunidades. Creemos esto porque hay razones para pensar que AaA, lejos de ser una competencia –como propone la UE– es más bien una meta-competencia.

3.2. La meta-competencia

AaA es una meta-competencia porque implica varias competencias de acuerdo con una finalidad que compromete a la persona de manera íntegra. Siguiendo con la distinción entre los fines y los medios, podríamos afirmar que el fin está relacionado con el valor que se implica en la ejecución de una acción. Por tanto, pertenece al ámbito de lo subjetivo: *finis qui*. El medio consiste más en la consecución del objetivo o propósito, que seguramente se previó con anterioridad a ejecutar la acción: *finis quo*. Tomando en consideración que las competencias se aplican generalmente para lograr objetivos concretos en escenarios determinados, podríamos asumir que las competencias siguen una racionalidad instrumental (Wright y Shore, 2017); pero ¿qué racionalidad sigue AaA? No consiste en aprender algo concreto, como leer o contar, sino en aprender simplemente, y eso implica autonomía en el proceso de aprendizaje y sirve fundamentalmente para vivir mejor, a fin de cuentas. La vida buena –*ευβιος*– es un valor ético desde la antigüedad. Si este es el fin de la competencia AaA, entonces AaA no es una competencia, sino una meta-competencia, ya que el resto de competencias como tales competencias no persiguen fines, sino objetivos. Además, en la medida en que AaA está orientada a aprender cualquier cosa, reúne varios procesos (Gargallo López, Pérez-Pérez, Garcia-Garcia, Giménez Beut y Portillo Poblador, en prensa). Esto significa que es necesario el razonamiento crítico para saber aprender, de tal manera que AaA entraña la clarificación de qué es "bueno" para la vida propia y para el propio proyecto de vida, que se lleva a cabo en una comunidad junto con otras personas con las que se efectúan intercambios.

Retomando la utilidad que adquiere AaA para la empresa privada y para la vida de las personas, que también es privada en ciertos aspectos, el sentido de esta meta-competencia dependería de las habilidades de razonamiento crítico. Si lo que se critica son procesos, mejorará la producción de la empresa en la que una persona esté empleada; pero si se critican sistemas, quizás surjan nuevos términos en las relaciones de poder dentro de una organización de trabajo, generando un clima posiblemente más democrático con base en la autonomía y el desarrollo de cada persona. Sería lógico pensar que este último tipo de crítica mejoraría también el crecimiento económico de

las empresas y, por ende, de las personas; y podría promover además un clima con el liderazgo y la responsabilidad compartidos, y con menos paternalismo. Quizás este es el modelo de la UE al añadir una competencia clave sobre emprendizaje. Emprender conlleva impulsar un proyecto de vida propio, con ilusiones, con esfuerzo y autonomía. En comunidades sin valores de libertad, "justicia" y equidad será, sin duda alguna, más complicado emprender, si no es bajo el control de otros agentes más influyentes en lo económico; o si no es el caso de ser uno de los agentes con suficiente poder como para emprender en el sentido de cambiar capacidades por capital.

4. EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1. La especialización

La educación superior ofrece las enseñanzas más técnicas y especializadas para los sectores de empleo que podría haber en una comunidad, puesto que las enseñanzas más básicas se ofrecen en los niveles anteriores del sistema educativo. Por lo tanto, no es de extrañar que los esfuerzos políticos y financieros para emplear a las personas estén más presentes en educación superior.

Aun así, hay meta-competencias básicas o genéricas, necesarias para adecuar el aprendizaje de algo específico –la especialización– a las demandas del entorno. AaA es una de ellas y más aún en la actualidad, cuando el contexto está sometido a cambios continuos a corto plazo. En Europa son evidentes estos cambios y afectan al planteamiento del sistema educativo (Säfström, 2018) y especialmente al del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin embargo, parece que los aprendizajes especializados no están teniendo una salida exitosa en cuanto a empleabilidad, puesto que las nuevas tecnologías están asumiendo estas actividades en los centros de trabajo, a no ser que se trate de empleos altamente especializados (The World Bank, 2016). Por eso, los egresados de las instituciones de educación superior necesitan ajustar lo que aprendieron en sus carreras académicas a las demandas sociales y laborales, en ocasiones buscando alternativas a la especialización, que ya resuelven las máquinas a un costo menor para las empresas privadas.

4.2. La empleabilidad

En el contexto europeo el Proceso de Bolonia ha recibido críticas negativas por parte de algunos académicos, muchas de las cuales van dirigidas a la empleabilidad tras cursar los estudios y a la privatización de los sistemas de educación superior. Entre los últimos trabajos, hay textos que se plantean la trayectoria de la "universidad-empresa" en vías de mercantilización (Rikap, 2017). La cuestión que se somete a juicio es que los intereses particulares de los organismos con el mayor poder económico parecen haber influido decisivamente en las reformas de la educación superior europea, probablemente desde los años 60. La influencia de estos organismos se ha visto como un atentado contra la soberanía nacional de los estados miembros de la UE y, por ello, contra la democratización de las decisiones acerca de los asuntos relacionados con la educación superior (Tavares y Sin, 2018). Si esto es lo que ha sucedido, es razonable preguntarse si donde flaquea la soberanía popular –no tanto la nacional– se están resintiendo también valores democráticos, como la libertad, la "justicia" o la equidad. Por supuesto, eso podría estar influyendo de manera negativa sobre la generación de empleo, ya que el empleo consistiría en intercambiar capacidad por capital y el desarrollo de capacidades depende del aprendizaje. Teniendo en cuenta que todo aprendizaje depende de la persona que aprende, podríamos asumir que aprender requiere cierto grado de autonomía; ya no sólo para llevar a cabo proyectos de vida, sino para aprender aquello que se requiere poner en marcha en un proyecto personal durante un tiempo de la vida.

En cuanto a las críticas que tienen que ver con el empleo, parece que los inconvenientes están más dirigidos a los modos para lograr mayor empleabilidad que al objetivo en sí de aumentar el

número de personas empleadas. Al fin y al cabo, se podría aceptar que el empleo de la persona es imprescindible para su subsistencia. Si asumimos esto, el objetivo de aumentar el número de personas con empleo sería loable para los individuos e incluso deseable para toda la comunidad, dado que de ello dependería en cierta medida el crecimiento económico de todos sus habitantes. En este supuesto, sería interesante distinguir entre lo que entendemos por público y por privado. Eso contribuiría a esclarecer las condiciones del intercambio entre particulares, que constituye el medio por el cual sobreviven las personas que habitan las comunidades que estamos juzgando.

5. CONDICIONES HUMANAS

5.1. La privacidad

Las condiciones de los humanos que viven en las comunidades que estamos valorando incluyen la privacidad de las personas. Podríamos entender que lo público es aquello que afecta a todos y es, por eso, de interés general. En ciertas ocasiones, también es público aquello en lo que todos los ciudadanos de una comunidad pueden participar activamente. Los teóricos neoclásicos como Samuelson (1954) catalogaron los bienes y servicios del mercado como la esfera privada, y todo lo demás como la pública; pero ignoraron la relación entre personas en el intercambio de bienes y servicios, lo cual queda entre los ámbitos público y privado. Esa relación es privada porque las vidas de las personas que la efectúan lo son, al ser particular y no compartirse absolutamente con todas las demás personas. Sin embargo, esa relación es también pública, ya que en su vertiente relacional consiste en el intercambio y, por tanto, en compartir algo a cambio de otra cosa. En el intercambio hay un interés privado, parte del cual es compartido por cualquier persona que esté en disposición de intercambiar.

5.2. El interés

La relación entre las personas que intercambian conlleva un problema para identificar los bienes colectivos y los marcos legislativos. El pragmatismo de Dewey (1927) trató de resolver, en parte, este problema asumiendo que las transacciones comerciales tienen consecuencias prácticas en las relaciones y son de interés general, porque dichas relaciones son naturales en el ser humano que vive en comunidades. En este trabajo no estamos considerando si la relación social es o no consustancial al ser humano, pero sí es importante retomar la idea de que las transacciones son efectuadas necesariamente a través de una relación social, de forma que podrían ser naturales a las condiciones de vida de estos seres humanos que estamos valorando. Además, el intercambio requiere también de manera necesaria algo que sea intercambiable: una capacidad, un producto o cualquier cosa con tal valor que se pueda intercambiar por otra cosa con tal otro valor. Cuando se trata de egresados de la educación superior, esa cosa intercambiable podría ser la capacidad o incluso una competencia que se adquirió durante los estudios superiores.

No obstante, hemos dicho que las máquinas están abarcando buena parte de las ofertas de trabajo especializado, las demandas sociales y laborales son volubles y las personas tienen interés en intercambiar cosas, ya que eso es lo que les permite sobrevivir y llevar a cabo proyectos de vida propios. Si conviene intercambiar algo valioso que se aprendió en los estudios superiores y las demandas del entorno son variables y muchas están cubiertas, entonces hay que adaptar los aprendizajes de tal forma que sigan siendo intercambiables. Eso requiere AaA para aprender a lo largo del tiempo y ajustar aquello valioso que se aprendió en la educación superior a los intercambios que se realizan en la comunidad en la que se vive. Por tanto, hay al menos dos intereses públicos o generales en este punto: saber aprender –la autonomía– y poder intercambiar –la relación– con el fin de desarrollar proyectos de vida propios en los que se ven implicadas algunas de las otras personas que viven en la misma comunidad.

CONCLUSIONES

Es evidente que el crecimiento económico está supeditado al desarrollo humano en comunidad, y que el desarrollo humano depende en cierto modo del crecimiento económico. Por eso, es una necesidad aprender a formular y reformular unos valores para la convivencia, y AaA como base de toda autonomía personal. Esto es importante especialmente para quienes han sido formados en las instituciones de educación superior, ya que el valor de cambio que adquirieron durante los estudios en la academia consiste en aquello que aprendieron. Si no es esto lo que intercambian, habrían estudiado por otro motivo como el conocimiento por el conocimiento mismo, o motivados por otros valores diferentes a los valores de cambio. Eso no es el objeto de este trabajo y por ello no entraremos a considerarlo. Lo que sí podemos inferir es que, en el caso de no poder cambiar el conocimiento adquirido en la educación superior por capital, la educación superior no conduce a la supervivencia en las comunidades que valoramos aquí. Por tanto, la educación superior que no ofrece un valor de cambio sustentado sobre la base del aprendizaje, no contribuye tampoco a llevar a cabo proyectos de vida propios y en última instancia a vivir una vida "buena". Esta es una razón de peso para incluir la meta-competencia AaA en los planes de estudios, de manera que la educación superior esté orientada a aumentar la autonomía de las personas y sean ellas quienes realicen sus propios proyectos de vida y decidan cuáles son las metas más deseables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (2015). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Malden: Blackwell.

Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. New York: H. Holt.

García-García, F. J., López-Torrijo, M. y Gozálvez, V. (2019). Inclusive Education for European Citizenship: the double pathway. Aula Abierta, *48*(2), 175-182.

Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., Garcia-Garcia, F. J., Gímenez Beut, J. A. y Portillo Poblador, N. (en prensa). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*.

Kant, I. (2018). *Crítica a la razón práctica*. Madrid: Alianza.

Marx, K. (2018). *El capital: crítica de la economía política*. Madrid: Alianza.

Nussbaum, M. C. (2013). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: Harvard University Press.

Pérez Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía*. *Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Rikap, C. (2017). The Differentiated Market-University Structural Differences among University's Commodification Processes. En J. Huisman y M. Tight (Eds.), *Theory & Method in Higher Education Research* (pp. 179-196). Bingley: Emerald.

Säfström, C. A. (2018). Liveable life, educational theory and the imperative of constant change. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 621-630.

Samuelson, P. (1954). The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics*, *36*(4), 387-389.

Sennett, R. (2007). *The Culture of the New Capitalism*. New Haven, CT: Yale University Press.

Tavares, O. y Sin, C. (2018). The Visible Hand of the Market in European Higher Education Policies. En C. Sin, O. Tavares, S. Cardoso y M. J. Rosa (Eds.), *European Higher Education and the Internal Market. Tensions Between European Policy and National Sovereignty* (pp. 363-377). Cham: Palgrave Macmillan.

The World Bank (2016). *World Development Report 2016. Digital Dividends*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.

Wright, S. y Shore, C. (Eds.) (2017). *Death of the Public University? Uncertain Futures for Higher Education in the Knowledge Economy*. Oxford: Berghahn.

Yurén, T. y Mink, C. (Coords.) (2013). *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.

Yurén, T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: UPN.

Zamora, J. A. (2017). El "valor" de educar: una aproximación a relación entre educación y ciudadanía. En R. Mínguez Vallejos (Presidente), *Libro de Ponencias en el XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2017* (pp. 15-33). Murcia: Universidad de Murcia.

RECURSOS Y METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD EN CLASES DE CIENCIAS

Giabbarrasi, Giuseppina
I.T.T.S. E. Majorana, Milazzo (Me), Italia
giusi.giabbarrasi@gmail.com

Resumen
La comunicación propone un camino educativo implementado dentro de un instituto de secundaria italiano. El objetivo general era la búsqueda de herramientas y oportunidades para acercar a las generaciones más jóvenes a los problemas relacionados con la sostenibilidad del desarrollo, para apoyar el crecimiento de las comunidades escolares que prestan atención al medio ambiente y al territorio en el que se insertan, para apoyar un cambio cultural hacia cambios en los estilos de vida conscientes y estilos de consumo, involucrando a los jóvenes en cuestiones de ciencia e innovación para desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para el desarrollo sostenible de nuestro planeta. En este camino educativo se utilizó un juego de mesa ecológica, "Missione Terra", desarrollado por el multi-utilitario A2A, líder en servicios ambientales y calefacción urbana y en la cima de la energía, el calor, las redes y las tecnologías para los sectores de ciudades inteligentes en colaboración con Alianza Italiana para el Desarrollo Sostenible. En este juego, todos los jugadores trabajan juntos por un objetivo común: salvar la Tierra. "Missione Terra" es un juego sobre la conciencia y la protección de la energía y los recursos ambientales, los desechos, el agua, la energía y la reducción de desechos.

Abstract
In the last thirty years, in the face of the deterioration of the planet's state of health, environmental protection has become an increasingly felt need by the international community. Sustainable development has been defined over time in various ways but as the WWF indicates in its "Living Planet Report", it means learning to live within the limits of a single planet. Environmental education is a fundamental tool for changing behaviors and models through conscious choices aimed at sustainable development. In this research work, various educational pathways that could be used as a tool to reach the general objective were analyzed: bringing the younger generations closer to issues related to the sustainability of development. Among these the game was chosen because the game is by its nature and by its educational status; it is in fact through it that the subject learns to know the world, to experience the value of the rules, to be with others, to manage their emotions, to discover new paths of autonomy and to experiment by trial and error the beliefs about things and on others.

Palabras clave: sostenibilidad, eco-juegos, viaje educativo.

Keywords: sustainability, eco-gaming, educational journey.

INTRODUCCIÓN

La educación siempre ha sido una parte fundamental del desarrollo humano, no solo desde un punto de vista individual, sino también como parte de una sociedad y una cultura, además de formar parte de una parte importante de la economía y el desarrollo de un país.

La educación y la educación para la sostenibilidad son dos aspectos del proceso de capacitación con el que la sociedad transfiere los valores compartidos que sustentan el orden social y que se transmiten primero a través de la familia y luego a través de la institución educativa a las personas que forman parte de él. Educar significa transmitir y recibir reglas de comportamiento y normas compartidas que permiten a los miembros de una sociedad integrarse en la cultura de referencia. La educación siempre ha sido un área importante de reflexión para los seres humanos. La palabra educación proviene del latín educere, que significa sacar a la luz, liberar.

A partir de la literatura y el reconocimiento de experiencias internacionales de larga tradición, este trabajo tuvo como objetivo desarrollar un modelo para la construcción y verificación de proyectos educativos y de capacitación en la institución educativa, destacando sus puntos críticos, fortalezas y perspectivas de mejora. El enfoque en profundidad se centra en el carácter interdisciplinario del concepto de desarrollo sostenible.

El objetivo general es ofrecer herramientas y oportunidades para acercar a las generaciones más jóvenes a los temas relacionados con la sostenibilidad del desarrollo, apoyar el crecimiento de las comunidades escolares que se preocupan por el medio ambiente y el territorio en el que están insertas, apoyar un cambio cultural hacia cambios de estilos de la vida consciente y el consumo, involucrando a los jóvenes en la ciencia y la innovación para desarrollar el conocimiento y las habilidades necesarias para el desarrollo sostenible de nuestro planeta.

En este contexto, se desarrolló un proceso educativo en el que el objetivo era acompañar a los estudiantes en un camino de descubrimiento y crecimiento personal y colectivo, en la creencia de que todos, independientemente de la edad y el papel desempeñado en la comunidad, pueden convertirse en protagonistas de los cambios concretos y contribuir a una comunidad capaz de futuro.

1. MARCO TEÓRICO

El término “desarrollo sostenible” se utilizó oficialmente por primera vez en el informe Brundtland preparado por la Organización de las Naciones Unidas en 1987 (ONU, 1987). En este informe se presentó la primera definición de desarrollo sostenible, que describió a este último como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente, sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades” (ONU, 1997).

El concepto definido por el informe Brundtland fue retomado y elaborado en 1992, durante la “United Nations Conference on Environment and Development (UNCED)” en Río de Janeiro. Un plan de acción internacional llamado agenda21 se estableció durante la conferencia.

Como consecuencia, a partir de los primeros informes sobre desarrollo sostenible, se deduce que necesita un equilibrio entre las tres dimensiones principales: económica, social y ambiental. Las tres dimensiones están estrechamente vinculadas entre sí y, por lo tanto, las intervenciones de planificación deben tener en cuenta tanto la visión global del problema como todas las interrelaciones entre ellas.

El 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas aprobaron la Agenda Global para el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible articulados en 169 Metas a alcanzar para 2030. Es un evento histórico, desde diferentes puntos de vista, que manifiesta la clara insostenibilidad del modelo de desarrollo actual, no solo a nivel ambiental, sino también a nivel económico y social.

El proyecto de investigación tiene como objetivo la construcción de "Caminos de educación para la sostenibilidad" que se desarrollarán dentro del segundo ciclo de educación en el sistema educativo italiano, a través del uso de juegos ecológicos, en línea con el Objetivo 4 de la Agenda 2030, con el objetivo de desarrollar en el alumnado competencias fundamentales para la sostenibilidad.

La educación para el desarrollo sostenible desempeña un papel importante en la promoción de una política de desarrollo sostenible que tenga en cuenta no solo las generaciones actuales, sino también las generaciones futuras. Tomar en cuenta las generaciones futuras puede interpretarse de dos maneras: por un lado, significa buscar la sostenibilidad en las acciones del presente, para que en el futuro vivamos mejor; por otro lado, significa educar a las generaciones futuras sobre las actitudes y el pensamiento sostenible, a fin de encontrar un mayor equilibrio dentro del planeta.

1.1. Referencias básicas

El 25 de septiembre de 2015, las Naciones Unidas aprobaron la Agenda Global para el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, articulados en 169 Metas y más de 240 indicadores que se alcanzarán para el 2030. Se realizará un seguimiento con estos parámetros por los que cada país será evaluado periódicamente en la ONU y por los organismos nacionales e internacionales.

La educación para el desarrollo sostenible se reconoce explícitamente en la Agenda 2030, que implica que para el año 2030, se ha de garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible mediante, entre otras cosas, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía global y la mejora de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (Camera dei debutati. XVIII Legislatura).

Para crear un mundo más sostenible, las personas deben convertirse en agentes de cambio, dotándose de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que les permitan tomar decisiones informadas y actuar responsablemente en pro de la integridad medioambiental, la sostenibilidad económica y una sociedad más justa para generaciones presentes y futuras: Por lo tanto, la educación es crucial para lograr el desarrollo sostenible.

Italia jugó un papel importante en todas las fases de las negociaciones de la ONU que llevaron a la adopción de la Agenda 2030 de tres maneras: al asumir la vicepresidencia del comité preparatorio de la conferencia Rio + 20; tomar parte en el Grupo de trabajo sobre SDGs; una acción de liderazgo particularmente efectiva durante el semestre de la presidencia dentro de la UE (2° semestre 2014).

Para resumir las iniciativas en Italia después de la aprobación de la ONU de la Agenda 2030 (septiembre de 2015) debemos distinguir las actividades del gobierno, actividades del

Parlamento, actividades regionales y autoridades locales (Camera dei debutati. XVIII Legislatura).

Entre las actividades del gobierno se destaca el estudio de la Ley de 28 de diciembre de 2015, n.221 Artículo 3, que entró en vigor el 2 de febrero de 2016, sobre la actualización de la Estrategia Nacional de Desarrollo Sostenible, y la Ley de Presupuesto 2017 (Legge 28 dicembre 2015, n. 221).

Estas reglas se establecen en los Lineamientos de Educación Ambiental elaborados por el MIUR (Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca) e dal Ministero dell'Ambiente. En ellos hay indicaciones para calificar la educación ambiental como habilidades de enseñanza.

Según las pautas de septiembre de 2015, la inclusión de la educación ambiental en el currículo escolar no se concibe como una nueva disciplina, sino como un enfoque interdisciplinario que atraviesa todos los niveles de educación, tocando temas como protección del agua, biodiversidad, nutrición sostenible, gestión de desechos, green economy, contaminación, etc.

De las Pautas de Evince: "La educación para el desarrollo sostenible se convertirá en el proyecto en el que se promoverán las habilidades necesarias para desafiar los modelos existentes. Para educar a nuestros niños y a nosotros mismos, a la sostenibilidad significa activar procesos virtuosos de cambio general en el comportamiento y los estilos de vida (Camera dei debutati. XVIII Legislatura).

Otra referencia muy importante para la educación ambiental es el D.P.R. 15 de marzo de 2010 que contiene los Reglamentos que revisan la estructura organizativa, organizativa y didáctica de las escuelas técnicas y secundarias y el C.M. n.86 del 27 de octubre de 2010, que prevé la enseñanza de la ciudadanía y la Constitución, donde la educación ambiental también se caracteriza por las competencias sociales y cívicas (D.P.R. 15 de marzo de 2010).

1.2. El juego y su papel educativo

El uso de un juego de mesa en comparación con otras tipologías de juegos que le dan más protagonismo a la tecnología. Los niños/as necesitan recuperar las raíces más auténticas del juego alejándose de nuestra civilización hiper-tecnológica que a menudo es la causa de la dependencia. Promover el uso de juegos de mesa como herramienta de enseñanza para entrenar, desarrollar y evaluar habilidades. El juego de mesa le permite trabajar en habilidades éticas (respeto y compartir reglas, respeto por los demás, ética del comportamiento), social / relacional (trabajo en grupo, interacción, manejo de conflictos, competencia y colaboración) y cognitivo (pensamiento abstracto, resolución de problemas, lógica matemática, memoria de trabajo, pensamiento táctico / estratégico, planificación, evaluación de riesgos, evaluación probabilística).

Durante siglos, el juego se asoció con la diversión, la recreación, fue el tiempo permitido antes de dedicarse a actividades más serias o un descanso después de compromisos de estudio prolongados, relegado a los márgenes del día escolar y limitado a la esfera del tiempo libre. A menudo, ha asumido la función de recompensa, y refuerzo del comportamiento positivo. En realidad, el juego asume un valor educativo decisivo en el proceso de evolución desde la infancia hasta la edad adulta.

La actividad lúdica es más que una simple diversión a través de esta actividad, es posible el descubrimiento y el conocimiento de uno mismo. El juego es un campo de observación privilegiado, ya que, debido a la espontaneidad que lo distingue, constituye un contexto válido en el que es posible observar varios estilos diferentes y diferentes, así como las peculiaridades de cada tema.

En las diversas realidades relacionadas con la educación y la educación, cada vez más nos encontramos con experiencias relacionadas con el uso del juego como un "dispositivo educativo" capaz de responder a las diferentes necesidades del individuo (ya sea primaria o para mejorar los procesos metacognitivos).

Para poder utilizar la experiencia lúdica dentro de esta ruta de aprendizaje, fue necesario asumir el papel de "mediador", "puente" entre la práctica del juego y los efectos en la didáctica y la vida extracurricular.

El juego puede ser funcional para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las estrategias y los principios que lo gobiernan y, por lo tanto, de manera transversal, a aprender a pensar de manera sistemática y con el objetivo de alcanzar objetivos específicos. En consecuencia, es necesario que el docente cambie su interés (y el de sus alumnos/as) de lo que se aprende a cómo se aprende, haciendo general los procesos mentales y de razonamiento experimentados a través de la herramienta lúdica para resolver ciertos problemas (Corradini y Poppei, 2016).

Dada la dificultad de transponer los pensamientos sobre el desarrollo sostenible a la enseñanza, podemos ayudar con el uso de juegos ecológicos.

Las ventajas de estos juegos son múltiples

- Incrementan la motivación de los alumnos/as para aprender, gracias a su aspecto lúdico. Además, a través de un juego, se crean situaciones didácticas, donde la intención del profesorado en comparación con el/la estudiante no es explícita. Al hacerlo, el/la estudiante es libre de moverse cuando lo considere conveniente en las diversas estrategias del juego, sin tener miedo de hacer algo mal, ya que el resultado no está conectado con el éxito en la materia;
- Permiten lidiar activamente con las situaciones (jugar en primera persona): el/la estudiante nunca es pasivo durante las diversas fases del juego, se le estimula a tomar decisiones también en respuesta a las decisiones tomadas por sus compañeros/as;
- Ofrecen la posibilidad de "experimentar" sin temor a las sanciones; como se mencionó anteriormente, en una situación didáctica, el/la estudiante debe probar diferentes soluciones para obtener la mejor, sin preocuparse demasiado por cometer errores.

2. OBJETIVOS EDUCATIVOS

El Proyecto fue diseñado para:

- desarrollar la capacidad de pensar a través de las relaciones para comprender la complejidad y la naturaleza sistémica del mundo;
- aumentar la conciencia del papel positivo que tiene cada individuo para determinar la calidad del territorio en el que vive y, a nivel mundial, el futuro de la Tierra, identificar y probar estrategias para una vida sostenible;
- alimentar la curiosidad y el interés en los mecanismos por los cuales la naturaleza apoya la vida en el planeta;

- Fomentar el desarrollo de las habilidades necesarias para que las personas puedan construir una relación sostenible con el medio ambiente: autonomía, creatividad, sentido de responsabilidad, espíritu de iniciativa, colaboración, capacidad para planificar, plantear y resolver problemas.

El objetivo general de esta propuesta es buscar herramientas y oportunidades para acercar a las generaciones más jóvenes a los temas relacionados con la sostenibilidad del desarrollo, apoyar el crecimiento de las comunidades escolares que prestan atención al medio ambiente y al territorio en el que están ubicadas, apoyar un cambio cultural hacia mejoras en los estilos de vida conscientes y los patrones de consumo, potenciar jóvenes apasionados por la ciencia y la innovación para desarrollar el conocimiento y las habilidades necesarias para el desarrollo sostenible de nuestro planeta.

3. METODOLOGÍA

El proyecto de investigación apunta a la construcción de "Caminos de educación para la sostenibilidad" que se desarrollarán dentro del segundo ciclo de educación, a través del uso de un juego ecológico, "MISSIONE TERRA", en línea con el objetivo 4 de la Agenda 2030.

"MISSIONE TERRA" es un juego sobre sostenibilidad ambiental para que todas las personas sean conscientes de la importancia de cada uno de nuestros gestos diarios para la preservación del Planeta Tierra. Un desafío colectivo sobre la sensibilización y salvaguarda de los recursos energéticos y medioambientales, sobre los residuos, el agua, la energía y los residuos (Missione Terra! 2018).

Además de explorar los 4 temas del juego, relacionados con el uso consciente de los recursos hídricos y energéticos, así como el manejo de los desperdicios y los desperdicios, el juego es un desafío colectivo dirigido a crear conciencia de las responsabilidades de cada uno en la salvaguarda del planeta. Los jugadores trabajan todos juntos por un objetivo común.

El fabricante del juego es A2A, una empresa multiservicios italiana, líder en los sectores de energía, medio ambiente, calefacción y redes. La colaboración con el mundo escolar es una de las piedras angulares de las políticas de responsabilidad social y ambiental del Grupo A2A.

El proyecto se desarrolla con dos grupos de estudiantes que asisten a la ITT Majorana de Milazzo (Me), los estudiantes de 3 Acr y los estudiantes de 4 Acr.

Los indicadores utilizados en la realización de este camino han sido:

- La concreción y relevancia local.
- Innovación educativa
- La relación del territorio escolar.
- Transversalidad (el enfoque interdisciplinario)
- Investigar juntos (nueva relación profesorado-alumnado)

3.1. Rendimiento del juego

"Missione Terra" es un juego sobre sostenibilidad ambiental para que todos se den cuenta de la importancia de cada uno de nuestros gestos diarios para la protección del planeta Tierra.

En el juego están el planeta Tierra y otros 4 planetas que representan

- Agua: planeta UrH_2O (el objetivo es maximizar)

- Energía: planeta Ener Giove (el objetivo es maximizar)
- Residuos: planeta Mercu Rifiuto (el objetivo es minimizar)
- Desperdicios: planeta Nettuno Spreco (el objetivo es minimizar)

Se usa una cartelera con indicador, que mide el valor de la conciencia de los habitantes de la Tierra con respecto a los 4 temas del juego (Agua, Energía, Residuos, desperdicioss) a través de una flecha de color que indica una muesca precisa (de 0 a 10)

Los valores óptimos:
- para agua y energía son 9 o 10
- para residuos y desperdicios 1 o 0

Valores críticos:
- para agua y energía las muescas del 1 al 3
- para muescas y desperdicio las muescas del 9 al 7

Valores inaceptables
- para agua y energía son 0
- para consume y desperdicio 10

También contiene 80 cartas con eventos, 4 naves espaciales (una para cada planeta) y 4 extraterrestres por cada nave espacial.

3.1.1. La misión
Un SOS va al Espacio desde la Tierra.

¡La situación del planeta Tierra se está volviendo insostenible! Con nuestro comportamiento estamos destruyendo o dañando el medio ambiente. ¡Te pedimos ayuda en Space!

El SOS es capturado por todos los planetas.

Los extraterrestres provenientes de uno de los 4 Pianets (UrH_2O, EnerGiove, MercuRifiuto, Nettuno Spreco) organizan una misión en el espíritu de la amistad y el altruismo.

En el Espacio se designa un Capitán que sube a la nave y viaja a los otros Planetas, mientras que los otros 3 extraterrestres esperan para encontrar tripulaciones provenientes de otros Planetas y para ser útiles a la causa común.
El jugador de servicio que viaje a uno de los otros 3 planetas debe hacer un aterrizaje interestelar libre, (ad esempio su EnerGiove).

Él desciende de su nave espacial al Centro de Investigación para realizar la prueba.

Tomas la carta superior en la parte superior del mazo de cartas del evento. Cada carta contiene 4 preguntas, se lee la que tiene el icono correspondiente al planeta en el que ha aterrizado.

Si el jugador en turno responde correctamente, regresa a su propia nave espacial con un habitante extraterrestre del planeta en el que se realizó la prueba y se envía un mensaje interestelar doble a la tierra moviendo el indicador dos muescas en el sentido de las agujas del reloj.

Si la respuesta es incorrecta, vuelve solo a tu nave espacial sin enviar ningún mensaje interestelar.

Si el jugador actual no sabe la respuesta, puede pedir ayuda a los otros jugadores.

Si la respuesta es correcta con la ayuda, el jugador de turno sube solo en su nave espacial, se envía un mensaje interestelar moviendo el indicador una muesca en el sentido de las agujas del reloj.

Para ganar el juego, los cuatro indicadores deben alcanzar su valor óptimo y el jugador debe alcanzar el Planeta Tierra.

3.2. Estructura del Proyecto Educativo

El Proyecto se desarrolla con dos grupos de estudiantes que asisten a la ITT Majorana de Milazzo (Me), los estudiantes de 3 Acr y los estudiantes de 4 Acr.

El juego “Missione Terra” se administra a una sola población de estudiantes, mientras que la segunda población trabaja con una didáctica clásica donde abordarán los temas de la agenda 2030.

El proyecto en su conjunto se divide en las siguientes fases:

- FASE 1. Recopilación de datos: conocimiento previo de los estudiantes a través de la administración de un cuestionario.
- FASE 2. Ambas poblaciones ingresan a la operación del proyecto, un grupo usa el juego “Mission Land” y los contenidos se discuten y analizan, el otro grupo realiza una actividad alternativa.
- FASE 3. Análisis de los resultados obtenidos en FASE 2, con un cuestionario de salida.

Los datos recopilados a través de la administración de los diversos cuestionarios utilizados se analizarán con el programa SPSS. Se compararán los dos grupos de trabajo, el grupo experimental y el grupo control y de forma transversal se analizará el papel del juego como herramienta educativa.

3.2.1. Dinámica

Se realizaron 30 horas de clases, en reuniones semanales de dos horas, divididas en partes iguales entre los dos grupos de estudiantes, en el período comprendido entre noviembre de 2018 y febrero de 2019.

Los estudiantes de 4Acr (total de 19 estudiantes) se dividieron, en cada reunión, en grupos de 4. Cada grupo recibe la casilla del juego “Missione Terra” para comenzar el juego.

En la primera reunión se utilizaron 15 minutos de las 2 horas para explicar el juego, leer la hoja de instrucciones y realizar el tablero en el que tenían que trabajar.

En cada reunión, cada grupo toma su caja de juego para iniciar el trabajo de grupo leyendo las tarjetas de eventos.

La lectura de las preguntas lleva a cada grupo a discutir, a hacer preguntas para intentar aclarar el tema propuesto, como ver el desperdicio ya no como mero desperdicio sino como un recurso, y sobre lo importante que es diferenciar para reducir incluso con nuestras actitudes del cambio climático.

Durante el juego, el educador tiene el papel de un moderador que busca aclarar y apoyar. Los estudiantes de la clase 3Acr (total de estudiantes 18) siguieron lecciones con el uso de presentaciones en power point y visiones de algunos videos siempre inherentes a los temas abordados en el juego ecológico.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se analizaron los cuestionarios administrados en la primera fase. Los ítems utilizados tienen como objetivo explorar el conocimiento real en el campo ambiental y su grado de elaboración del mismo en términos culturales y de comportamiento. Ningún estudiante ha totalizado cero errores en artículos no personales. Por ejemplo, solo el 32% conoce las diversas fuentes de energía renovables. Alrededor del 75% tiene un significado claro de desarrollo sostenible, mientras que los porcentajes en los ítems que investigan las medidas para ahorrar electricidad o agua son bajos. Alrededor del 40% sabe que el término “biodiversidad” indica la variedad de vida animal y vegetal que puebla la tierra. El 35% sabe que el Protocolo de Kyoto es un acuerdo internacional para reducir progresivamente las emisiones de gases atmosféricos que están alterando el clima de nuestro planeta. El 50% cree que la emisión de gases de efecto invernadero en el mundo tendrá consecuencias, en diversos grados, en todo el Planeta. El 70% cree que el aumento de la contaminación y la destrucción del medio ambiente es un problema que afecta a todo el planeta.

CONCLUSIONES

Una de las preguntas realizadas al principio de este proyecto fue “¿Puede el uso de un juego ecológico educar a los alumnos/as sobre el desarrollo sostenible”? Analizando el proceso la respuesta es positiva. Los juegos pueden ser una herramienta valiosa para involucrar e interesar a los estudiantes, pero se necesita una explicación más profunda del docente.

La segunda fue: “¿Desde la situación inicial hasta el final del proceso hubo un aumento en las habilidades en el campo del desarollo sostenible por parte de los estudiantes?” Tambien para esta pregunta, la respuesta es ciertamente positiva, ya que hay un aumento en las habilidades en comparación con la situación inicial.

Desde un análisis inicial de los datos recopilados a través de los dos cuestionarios administrados (tanto al inicio como a la finalización) a los dos grupos de estudiantes involucrados, junto con el monitoreo de las actividades, el grupo experimental está más consciente del problema. Durante las fases del Proyecto, el grupo experimental estuvo más involucrado y participativo que el grupo de control.

La propuesta de este proyecto ha tratado de responder a la necesidad de mejorar la participación independiente del estudiante en el proceso de creación de competencias, afirmando el profundo significado educativo que siempre asume la posibilidad de construir, reelaborar, descubrir conocimiento a través de la experiencia. Es una garantía de que también se puede lograr mediante el uso de un juego. La fortaleza de este camino fue poder motivar y despertar mucho interés en los estudiantes involucrados. Las debilidades fueron las dificultades en la coordinación del grupo de control para tratar de mantener su interés alto en los temas tratados a través de conferencias.

Los estudiantes son conscientes de que estamos usando los recursos del planeta más rápidamente de lo que pueden renovarse; que un porcentaje creciente de la población mundial adopta estilos de vida consumistas que no coinciden con la capacidad del mundo natural para regenerar y absorber los desechos; que nuestras posibilidades futuras de mantener y mejorar el nivel de vida actual dependen de las elecciones que hagamos ahora con miras al desarrollo sostenible.

La educación para la sostenibilidad, incluso si está dirigida especialmente a los jóvenes, dado su valor educativo, en realidad concierne a todos los ciudadanos, por lo tanto, debe incluir a todos los ciudadanos, por eso debe abarcar todas las dimensiones de la educación.

La conciencia de que dentro de la institución educativa los protagonistas son tanto los alumnos/as como las grandes preguntas que invierten el diario social y ambiental han mejorado.

La conciencia ecológica perseguida como imperativo moral se desprende de los contenidos, los medios, las herramientas, las reflexiones que dan sustancia a los diferentes proyectos que realizamos dentro de nuestras instituciones.

Los alumnos/as formados en aspectos clave, lo que da sentido incluso a los actos más simples de relaciones con el mundo para salvaguardar recursos, que no solo son materiales, sino sobre todo humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bartoli, L. (2014). *La Carta della Terra: per una progettazione educativa sostenibile*. Milano: EDUCatt - Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.

Bettini, M. P. (2018). Agenda 2030 e sviluppo sostenibile, *Scuola, 7*(81),

Camera dei debutati. XVIII Legislatura (2019). *L'Agenda globale per lo sviluppo una sfida per tutto il mondo*. Recuperado de http://www.camera.it

Corradini, E. y Poppei, A. (2016). Il valore educativo del gioco nella didattica scolastica. *Psicologia e scuola online*. Recuperado de http//www.giuntiscuola.it

Corridoni, T. (2014). Education for sustainable development and game theory. *Perspectives in Science*, *2*(1-4), 22-45.

De la Osa, J., Benedí, I., Eito, P. y Borrut, H. (2006). *Un juego de simulación-interpretación en torno al cambio climático*. Comunicacion presentada en III Jornadas de educación ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón, 24,25 y 26 de marzo.

Dieleman, H. y Don Huisingh, D. (2006). Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, *14*(9-11), 837-847.

D.P.R. 15 marzo de 2010, n. 90 - Gazzetta Ufficiale.

Kocher, U. (2017). *Educare allo sviluppo sostenibile: pensare il futuro*, *agire oggi*. Scuola uiversitaria professionale della Svizzera italiana-Centro studi Erickson.

Legge 28 dicembre 2015, n.221-Gazzetta Ufficiale.

Legge 11 dicembre 2016, n. 232-Gazzetta Ufficiale.

Malavasi, P. (2010). Sviluppo umano integrale, pedagogia dell'ambiente, progettazione educativa sostenibile. En P. Malavasi (Ed.), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale.* Milano: EDUCatt.

Mazzaferro, M. (2009). *Educare allo sviluppo sostenibile. Analisi della percezione degli studenti delle scuole elementari, medie e superiori e proposta di azioni per lo sviluppo. Torini:* Politecnico di Torino. Disponible en http://webthesis.biblio.polito.it/id/eprint/5735

(2018). Missione Terra! Disponible en italiano: http://www. amsa.it>progetti>missione terra

RELACIÓN EDUCATIVA Y CICLO DE DONACIÓN. EL RECONOCIMIENTO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Gijón Casares, Mónica
Universidad de Barcelona, Barcelona
contactar@mgijon.com

Resumen
La comunicación que presentamos aborda la relación educativa y sus particularidades en contextos de vulnerabilidad, cuando se analiza desde la óptica de la donación. La antropología y la sociología han descrito la teoría de la donación como el ciclo *dar, recibir y devolver* que se produce en los intercambios sociales. Un fenómeno de humanización y reconocimiento, capaz de contrarrestar los efectos de la lógica instrumental, la racionalidad calculadora y la mercantilización en las sociedades modernas (Mauss, 2009; Chanial, 2008; Caillé, 2007 y 2014). La tesis que queremos sostener en este capítulo comunicación es que la relación educativa y sus particularidades formativas pueden concebirse también desde una lógica de donación que tiene importantes efectos formativos.
El trabajo socioeducativo con mujeres que ejercen la prostitución o han sido víctimas de trta nos ha permitido detectar que la el reconocimiento se activa en un nivel íntimo: la relación educativa y que puede explicarse desde una lógica donación. Una donación que se caracteriza por el encuentro, la alianza y la emancipación.

Abstract
The communication we present deals with the educational relationship and its characteristics in situations of vulnerability, when analyzed from the perspective of donation. Anthropology and sociology describe the theory of donation as the give, receive and return cycle that occurs in social exchanges. A phenomenon of humanization and recognition, which avoids the effects of instrumental logic, calculating rationality and the commodification of modern societies (Mauss, 2009; Chanial, 2008; Caillé, 2014).The thesis in this communication is that the educational relationship and its characteristics can be conceived from a donation logic that has important formative effects.
The socio-educational work with women of prostitution or women victims of trafficking has allowed us to detect that recognition is activated at an intimate level: the educational relationship. And that can be explained from a logical donation. A donation that is characterized by the encounter, the alliance and the emancipation.

Palabras clave: relación; donación; reconocimiento.

Keywords: relationship; donation; recognition.

INTRODUCCIÓN
La comunicación que presentamos, "*Relación educativa y ciclo de donación. El reconocimiento en contextos de vulnerabilidad*", aborda la relación desde la óptica de la donación y sus particularidades como dinamismo de humanización y reconocimiento en contextos de vulnerabilidad.

Uno de los efectos de la exclusión y la falta de acceso a derechos es la deshumanización de las personas que sufren situaciones de carencia y fragilidad. Las profesionales de la pedagogía social trabajan para revertir estas situaciones y ofrecer oportunidades a las personas que han vivido la exclusión en primera persona. El paradigma del don es una interesante perspectiva que amplía las posibilidades de la pedagogía como vía formativa y de inclusión, y resulta de gran interés para pensar los matices de la relación educativa en contextos de exclusión.

Nos invita a pensar de un modo distinto la pedagogía: sitúa el altruismo y la donación como vector fundamental en el desarrollo humano. Pero también nos invita pensar la relación de un modo distinto: las relaciones formativas responden a una lógica de donación entre educadoras y personas atendidas y con ello a un triple carácter que la aleja del asistencialismo. Quizá la pedagogía social y, muy especialmente la relación educativa que la atraviesa, puede pensarse desde ópticas que sitúen la donación y el altruismo como dimensión formativa y de reconocimiento de las personas.

La siguiente comunicación se estructura en tres apartados, además de la introducción. En el apartado, *Donación y exclusiones*, nos acercamos a la exclusión en la prostitución y trata; a la óptica del don y a sus particularidades como mecanismo de doble don. En, *Pedagogía, relación y reconocimiento,* nos detenemos en la relación educativa y sus particularidades en la intervención social. Finalmente concluimos con un último apartado de síntesis. Cabe destacar que las reflexiones que aquí se presentan son fruto del trabajo realizado en los dos últimos años con los equipos educativos de las entidades que forman parte del grupo de trabajo *Pedagogía del Don e Inclusión Social*[1].

2. DONACION Y EXCLUSIONES

En el siguiente capítulo presentamos dos apartados, en el primero, nos acercamos a la realidad de la guetización en situaciones de prostitución y trata. En el segundo, nos acercamos a la teoría del don y a las consecuencias que ésta óptica puede tener en la pedagogía.

2.1.Exclusiones y mujeres

2.1.1. Exclusión y guetización contemporánea

Los procesos de exclusión se explican por dinámicas complejas relacionadas con la globalización y los cambios sociales, por las crisis económicas y su influencia en ciudadanía, por los movimientos migratorios y las políticas de control del territorio, así como por el acceso a bienes y el desigual reparto de riqueza, entre otras muchas razones. La trata de personas con fines de explotación sexual y la prostitución femenina de carácter marginal no son ajenas a esas dinámicas globales. Es más, están atravesadas por otros fenómenos de criminalización, corrupción y *guetización* en nuestras ciudades[2]. Sin embargo, se suele considerar a las personas que sufren estas situaciones como culpables de su realidad. La exclusión no se explica solamente por la actividad o la situación que vive la persona, sino por las dinámicas globales, territoriales y su consecuente dificultad en el acceso a recursos educativos, sociales y laborales en igualdad de condiciones.

[1] Grupo de trabajo de asesoramiento y promoción de prácticas de desarrollo comunitario y aprendizaje servicio con mujeres, en el que participan las entidades especializadas de prostitución y trata*: Sicar cat*. Adoratrices y *El lloc de la dona* Oblatas. El grupo está activo desde el curso 2017-18 hasta la actualidad, recibeel apoyo del GREM-UB (Grupo de investigación en Educación Moral).

[2] Wacquant, L. (2009). *Castigar a los probres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.

Para Wacquant (2015) se dan nuevas formas de guetización en los núcleos urbanos, grupos y personas que comparten espacios físicos y simbólicos de los que es difícil salir, espacios que disminuyen las oportunidades de integración comunitaria. Sin embargo, no podemos olvidar que la exclusión tiene una dimensión personal y subjetiva, que tiene que ver con la identidad fragmentada y construida por oposición, con la erosión de la red de relaciones y con la dificultad para dar sentido a la propia vida[3]. Las situaciones de trata y prostitución comparten ambas dimensiones contextuales y subjetivas.

En otros espacios hemos abordado las diferentes aproximaciones y ópticas al fenómeno de la prostitución y la trata[4]. La prostitución de carácter marginal es la que más controversias genera en el debate social y las políticas públicas de abordaje del fenómeno suelen ser pobres y parciales. La confusión entre trata y prostitución[5] y la "tratificación" de todos los fenómenos que tienen que ver con el sexo de pago, no contribuye a mejorar la calidad de vida ni facilitan el acceso a derechos de las mujeres.

Uno de los problemas de la prostitución es su visibilidad en las ciudades y, en ese sentido, las políticas han estado más encaminadas a mover a las mujeres de los núcleos urbanos –conduciéndolas a polígonos y extrarradios más inseguros–, que a interesarse el acceso a derechos. En el caso de la trata, con frecuencia, las mujeres obtienen una respuesta temporal en recursos de acogida y acompañamiento, pero las opciones laborales y de inserción son muy limitadas. Podríamos decir que las sacamos de la trata para conducirlas a la pobreza en las sociedades de acogida. Mujeres que han vivido una situación de violación de derechos humanos y cosificación en su tránsito migratorio, y que pareciera que cuando llegan a Europa deben conformarse con no molestar demasiado en los márgenes del sistema. Las políticas públicas no plantean con seriedad un resarcimiento de sus derechos, más bien parece que deben conformarse con las "migajas" del entramado social.

Para Juliano (2011) y Agustín (2009) las vivencias y experiencias de las mujeres en el ejercicio de la prostitución son heterogéneas y diversas, pero todas comparten la huella del estigma y la re victimización social que veremos que tiene importantes consecuencias en la identidad y en el sentido vital.

2.1.2. Identidades dañadas y algo más

Uno de los efectos de la exclusión se refleja en la construcción de la identidad. Es frecuente que las personas se sientan culpables por sus historias de vida y porque la comunidad las identifica con perfiles poblacionales de riesgo o como personas condenadas al fracaso. Uno de los obstáculos que más dificulta la integración social son las etiquetas que se asocian a la exclusión. Prejuicios y marcas desacreditadores que se construyen por las historias de vida y por el hecho de ser miembros de un grupo social o guetizado[6].

---

[3] García Roca, J. (2006). Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones. En F. Vidal Fernández. *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales*. Madrid: FUHEM; Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). Educación y nueva política. Una agenda a favor de la equidad educativa. *Aula de innovación educativa*, 250, 36-40.

[4] Gijón, M., Zapata, D. y Berroa, M. (2011). Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención. En J. Trilla (2011). (Coord.), *Del estigma a la indignación* (pp. 43-66). Barcelona: Bellaterra.

[5] La prostitución es el intercambio de servicios sexuales a cambio entre personas adultas que así lo pactan (Agustín, 2004), la trata implica la captación, engaño, abuso de poder y uso de mecanismos violentos aprovechando una situación de vulnerabilidad tal y como se especifica en el Protocolo de Palermo (United Nations, 2000).

[6] Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.

Una lectura que olvida las fortalezas y capacidades de los sujetos, no facilita la integración y la construcción de capital social. Los estereotipos tienen graves consecuencias individuales y sociales, por un lado, la persona corre el riesgo de integrarlos y construir su identidad de forma fragmentada asumiendo como propias estas marcas desvaloriza doras. Por otra, esta infravaloración social les resta legitimidad como interlocutores en la ciudadanía, que no escucha sus voces y no las considera interlocutoras válidas[7]. Mujeres que han ejercido la prostitución en condiciones marginales o mujeres que han sido víctimas de trata, no solo han de reconstruir su identidad. Con frecuencia, se sienten culpables por haber sufrido el engaño, por haber sido cosificadas o por renunciar a sus sueños en un entorno marginal.

2.1.3. Las entidades sociales: prácticas y partículas de relación

Fomentar procesos de equidad e inclusión social requiere de diferentes estrategias políticas, sociales y pedagógicas, por un lado, propuestas críticas con el sistema y sus mecanismos de segregación. Por otro, es necesario crear oportunidades sociales y pedagógicas para que las personas en situación de exclusión puedan ser resarcidas en sus derechos y puedan sentirse reconocidas como ciudadanas[8].

La respuesta de las entidades sociales a la realidad de las mujeres en contextos de prostitución y trata es heterogénea. La acción socioeducativa se da tanto en el medio donde se ejerce la prostitución, buscando aproximarse a los entornos de prostitución y generar un vínculo de confianza entre las mujeres y profesionales, para detectar necesidades y realizar un primer acompañamiento en la calle. Por otro lado, la acción socioeducativa se da en las instituciones especializadas, que diseñan diferentes prácticas de formación, inserción y acompañamiento. Acciones educativas de carácter individual o colectivo como entrevistas individuales, itinerarios laborales, actividades de formación profesional, planes de trabajo, etc. Dichas prácticas y metodologías configuran entramados pedagógicos orientados a la inclusión que, en conjunto, ofrecen experiencias distintas a las personas que participan en ellos[9].

Esos entramados pedagógicos están atravesados por una partícula a veces invisible pero transversal: las relaciones cara a cara. Se trata del espacio más íntimo de la pedagogía, la unidad menor de las prácticas que sostiene los proyectos[10]. En el trabajo con personas que sufren la huella del estigma y la revictimización, como ocurre en la prostitución, la relación se convierte en una herramienta pedagógica de alto impacto en sus procesos formativos.

2.2. Don, sociedad y pedagogía

2.2.1. Teoría del don

La antropología del don sitúa la capacidad de retornar a la comunidad parte de lo recibido como un dinamismo de socialización que se contrapone a la lógica individualista de las sociedades

[7] Juliano, D. (2011). *Riesgo, delito y pecado en femenino*. San Sebastián: Gakoa; Pheterson, G. (2013). *Mujeres en flagrante delito de independencia*. Barcelona: Bellaterra.

[8] Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Barcelona, CCCB y Katsz Editores.

[9] Gijón, M. (2017). *Pedagogía Adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid: Acción Liberadora-Adoratrices.

[10] Gijón, M. (2012) Micropedagogías y alquimias de la relación: saberes de mujeres en contextos de Prostitución. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano, R. *Pedagogías en espiral* (pp. 217-244). México: UNAM; Gijón, M. (2012). Mujeres e inclusiones: micropedagogías y educación en valores. En M. Goicoechea y M. Clavo, *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistaní* (pp. 107-132).La Rioja: Universidad de La Rioja.

modernas. Los orígenes de la teoría del don hay que buscarlos en la obra de Marcel Mauss (2009), que definió el don como el movimiento *dar, recibir y devolver* en el que están inmersos los miembros de una comunidad. La sociología antiutilitarista de Goubout (1997), Chanial (2008) y Caillé (2007, 2008 y 2014) lo ha revitalizado como elemento constitutivo de la sociedad. Frente a la idea de interés como motor principal de la vida humana, la cultura del don, defiende un principio distinto: el don, entendido como prestación de servicios o entrega de bienes que una persona hace de manera voluntaria y altruista –sin esperar recibir nada a cambio. Quizá la construcción del lazo social obedece a reglas que no se perciben siempre claramente, reglas no formuladas que contradicen la idea de lucha por la supervivencia, desconfianza y deuda. La donación resulta de interés por nos hace pensar que las cosas valen no solo por su valor sino por la relación que las sostiene. Además del sistema de mercado y el sistema político, en el que conviven reglas de interés y lógica competitiva, el lazo social obedece a reglas de reciprocidad que se aprecien en la socialización. Sin embargo, esas reglas de reciprocidad se mantienen en la sociedad, pero parecen ocultas o destinadas solo al ámbito privado, pero la donación de órganos o de sangre son un claro ejemplo del sistema de don en la sociedad contemporánea[11].

Para Caillé (2008 y 2014) es posible oponerse a discursos más economicistas y materialistas de comprensión de las sociedades humanas. El don invita a otra forma de concebir la escena social: se opone a lógicas de ignorancia, de rechazo y de conquista. Requiere un clima de confianza que permite reconocerse. Una alianza que no debe apreciarse por las ventajas individuales que procura, ya que sería fruto del interés. Una alianza que proviene del don y que vale porque parece invisible, pero está en la base de la socialización. Así pues, el don es un dinamismo que nos conforma como sujetos y contribuye a regenerar los lazos sociales. La obligación de dar, recibir y devolver constituye un dinamismo antropológico fundamental que socializa y produce vínculo social.

Pero el don no es solo un dinamismo que configura el lazo social. El sistema de don permite a los sujetos ser reconocidos no solo como sujetos autónomos e independientes, sino como sujetos donadores, generosos, susceptibles de dar algo preciado y generadores de algo nuevo en la comunidad. Ser reconocidos como participantes de la tradición fenomenológica de la donación. Para Caillé (2014), el paradigma del interés está tan insertado en las teorías sociales que nos da la sensación que todas las acciones humanas están movidas por el interés, pero Mauss (2009) ya advirtió –en muchas de las tradiciones culturales que estudió– que en todos los actos sociales hay un interés personal (de si) y una parte de interés para otros.

2.2.2. La donación en el corazón de la pedagogía

La teoría del don muestra que las personas y las instituciones hacen circular confianza y reconocimiento, imprescindibles para las relaciones sociales y la vida en comunidad. Y lo hacen por medio de acciones de entrega, recepción y retorno. Bajo esta óptica, la donación se revela como un dinamismo educativo central y transversal en la pedagogía. En términos educativos, podemos decir que el don nos ha llevado a pensar la pedagogía desde otro lugar: poniendo el servicio, la ayuda mutua y el altruismo en el corazón de formación.

La donación no parece solamente una actitud deseable para el carácter o un valor a fomentar entre las personas, sino que es un dinamismo educativo fundamental. La formación humana y la construcción de la ciudadanía no concluye hasta que las personas que están procesos educativos, se convierten en colaboradores con la comunidad. Ciclos de donación entre educadores, personas en formación y la comunidad.

[11] Godbout, T. (1997). *El espíritu del don*. Madrid: Siglo XXI.

Diferentes tradiciones pedagógicas se han acercado al desarrollo de acciones comunitarias, propuestas y didácticas basadas en acciones de servicio, bien como tarea de mejora del aprendizaje, bien como vía de promoción de la responsabilidad, bien como acción que vincula a los jóvenes a la comunidad[12].Sin embargo, lo que resulta ahora novedoso es el lugar central de la donación como dinamismos principales de una pedagogía. Pero la donación no se limita a la práctica. El trabajo realizado con los equipos educativos que atienden a mujeres víctimas de trata y mujeres que ejercen la prostitución, nos han permitido sistematizar algunos dinamismos educativos en los que se concreta la donación en la relación.

2.2.3. La pedagogía se encarna en un mecanismo de doble don

Cabe preguntarse, ¿cómo opera el don como dinamismo formativo en la pedagogía? Concebir la donación como dinamismo formativo puede explicarse por un mecanismo de doble don que se da de forma simultánea en las relaciones y en las prácticas pedagógicas, cuando tienen como finalidad el altruismo y el servicio a la comunidad. Elementos que con frecuencia se abordan por separado, pero que, analizados en conjunto, conforman un ciclo pedagógico que hemos denominado de doble don[13]. Un movimiento espiral que comienza con la donación de las educadoras a las personas que atienden y sigue con la aportación de éstas a la comunidad. Un dinamismo que creemos que es válido para la educación formal, pero adquiere especial relevancia en la educación social.

El primer ciclo de donación se produce en los vínculos que mantienen educadores y personas en situación de exclusión. Un entramado relacional que permite experimentar afecto, adquirir seguridad en la reconstrucción del proyecto vital y trazar un recorrido de autorrealización. El segundo ciclo de donación se produce cuando se ofrecen oportunidades para actuar a favor de la comunidad, es decir, cuando la pedagogía invita al altruismo a personas que, en mayor o menor medida, han estado al margen de la colectividad. Propuestas que invitan a las personas que han sufrido el estigma y la exclusión a ofrecer saberes, habilidades y aprendizajes para la transformación del entorno. Dos ciclos de donación complementarios –relación y prácticas de servicio– que constituyen una vía formativa de alto impacto y que nos permiten pensar que la pedagogía no concluye hasta que las personas se convierten en donadores.

3. PEDAGOGÍA, RELACIÓN Y RECONOCIMIENTO

En el siguiente apartado abordaremos en primer lugar, las necesidades de reconocimiento de las mujeres atendidas en los proyectos, en segundo lugar, la naturaleza y el carácter de la relación cuando se analiza desde la óptica del don.

3.1. Mujeres y relación educativa

3.1.1. Reconocer implica ver más allá de las necesidades

Ya hemos avanzado que, en el trabajo de intervención socioeducativa con mujeres que ejercen la prostitución y víctimas de trata, las educadoras se enfrentan a situaciones de daño moral, cosificación y estigma grave que afecta la identidad. Las educadoras comprueban que las mujeres al llegar a las entidades se enfrentan a diferentes tipos de necesidades personales. Por un lado, necesidades básicas, como la necesidad de seguridad ante situaciones de violencia y

[12] Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig, *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Barcelona, Graó.
[13] Martín, X., Puig, J. M. y Gijón, M. (2017). *Reconèixer per educar. Com incoporar l'aprenentatge servei a l'educació social.* Barcelona: Fundació Bofill.

de indefensión, que requieren de fomentar la idea de protección; la necesidad de recuperación física, que se activa con el descanso, una alimentación sana y con el calor de una habitación propia; la necesidad de asistencia médica y sanitaria, especialmente en temas ginecológicos y de salud sexual; y la necesidad de asistencia psicológica, para abordar las situaciones de sufrimiento, exclusión y cosificación que han podido sufrir.

Pero las educadoras hablan también de otras necesidades de un orden más vital o interno: necesidades de confianza, es decir, ser capaz de sentir confianza con una misma y establecer relaciones de seguridad con otros; necesidades de afecto y estima, y sentir estima por parte de otras personas a las que no se les debe nada; necesidad de establecer relaciones de amistad y construir una red social, especialmente más allá de las relaciones con las profesionales; necesidad de un sentimiento de pertenencia, sentirse miembro de la comunidad, pero no como una persona que será eternamente una sujeto de asistencia por parte de las entidades; necesidad de sentirse digna, sentirse merecedor no solo de la solidaridad social sino como sujeto de derechos con capacidad de aportar al mundo su experiencia y su saber; necesidad de dar sentido al proyecto vital, integrar la biografía, sanar las heridas y abrirse a los interrogantes sobre la existencia.

Además de las necesidades económicas, de vivienda o de regularización administrativa, la tarea de intervención socioeducativa tiene que ver con la dignificación. Comprobamos que asistencia no es suficiente. Y aunque la intervención socioeducativa ha evolucionado, la relación educativa no lo ha hecho en la misma dirección. En demasiadas ocasiones la relación que se establece con las personas responde a una lógica de asistencia, especialmente ante situaciones de cosificación. La empatía y la protección de los educadores conduce a relaciones de acogida y compresión, muy importantes para la sanación de las personas. Pero, en demasiadas ocasiones el refugio necesario se torna en un lazo de dependencia que impide crecer y formarse a las personas. La complejidad de la historia de las mujeres, la humillación que han sufrido y las necesidades vitales que deben afrontar las secuestra en un lugar de víctimas del que es difícil salir. La condición de víctima es importante para reclamar el resarcimiento de derechos, pero en la relación educativa, las mujeres no pueden estar condicionadas a ocupar siempre el lugar de víctima. El peligro es una eterna infantilización del trabajo pedagógico. La relación educativa requiere de nuevas ópticas que recojan lo mejor del parámetro de acompañamiento pero que se orienten con más determinación a una óptica de emancipación y reconocimiento.

3.1.2. No solo escuchar y cuidar a las mujeres

En otros documentos hemos explicado la evolución de la intervención social por varios modelos y la apuesta por un modelo de reconocimiento que encaja con la idea de la donación[14]. De un modelo asistencial, centrado en la atención y el cuidado de las personas, que busca comprender la realidad y el sufrimiento vivido y compensar en la medida de lo posible esas carencias; creemos que la pedagogía ha pasado a un modelo de acompañamiento, que busca establecer relaciones de confianza, fortalecer la seguridad de las personas y que se centra en el respeto y la proximidad. Ambos modelos comparten la idea de un educador que ofrece y una persona que recibe.

Sin embargo, creemos que, en línea con el paradigma del don, la pedagogía y el trabajo socioeducativo en contextos de prostitución y trata puede ser concebido como oportunidad para invitar a las mujeres a contribuir a la comunidad más allá de la asistencia y el acompañamiento

[14] Martín, X., Puig, J. M. y Gijón, M. (2018). Reconocimiento y don en la educación social. *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 53, 45-60.

necesario en sus procesos formativos. Una perspectiva que plantea nuevos retos a las entidades socioeducativas, que, influidas en exceso por la idea de asistir y compensar, han ignorado que la formación y la integración no se completa si no somos capaces de pedir ayuda a las personas en situación de exclusión. Quien pasa de ser receptor de bienes a poder ofrecerlos, quizá tiene más posibilidades de integración social.

La intervención educativa debe atender y cuidar, pero asimismo debe establecer relaciones que no infantilicen a las personas que sufren exclusión social. En el trabajo pedagógico con mujeres víctimas de trata y mujeres en contextos de prostitución y los equipos que las acompañan que venimos, la relación y sus particularidades como vía de humanización han demostrado ser un elemento clave de humanización e integración.

3.2 Relación y triple naturaleza del reconocimiento

3.2.1 Naturaleza de la relación educativa en el primer ciclo de don

El ciclo de donación que se da en la relación puede ayudar a las profesionales a establecer relaciones que eviten infantilizar y hacer dependientes a las mujeres de los servicios. La naturaleza de la relación cuando se orienta al don comienza con la disposición de los profesionales a ofrecer una experiencia de acogida y cuidado. Las profesionales se implican en acciones en favor de las mujeres y lo hacen estableciendo relaciones que responden a una lógica de dignidad y reconocimiento.

Las educadoras ofrecen lazos y bienes sociales y culturales que para ser recibidos requieren el establecimiento de relaciones de confianza y comprensión. La educadora debe implicarse y transmitir con afecto que confía en la mujer para impulsar procesos que le permitan madurar y salir adelante. Resulta imprescindible creer en la persona y comprometerse con su proceso formativo. La relación así se aleja de la neutralidad o la distancia que tantas veces se ha recomendado en el trabajo social.

De igual modo, para que el ciclo de donación sea efectivo, las mujeres deben poder recibir el bien que les es entregado. Con frecuencia en la reflexión pedagógica no hablamos de la recepción. La sensación de fracaso, la frustración acumulada o el miedo a lo desconocido hacen que las personas lleguen a las entidades con muy pocas expectativas o atrincheradas en formas de agresividad que explotan en la relación. Construir una relación con alguien que no quiere, que experimenta temor o que no espera nada, no resulta fácil; abrirse a la gratuidad en una situación de acompañamiento, lo es menos.

Parece que las personas que han sido menospreciadas, no pueden aceptar de forma inmediata aquello que antes no han recibido. Una operación que es más parecida al establecimiento de una alianza única que requiere tiempo para conocerse, proximidad para experimentar cuidado y una cierta familiaridad para comprobar la sinceridad las educadoras. Aspectos que conducirán a una relación de franqueza y respeto cuando la mujer comprenda que la profesional no la va abandonar[15].

Cuando se ha recibido y aceptado un don, se siente la necesidad de retornarlo. Un retorno que, en clave pedagógica, se expresa en el respeto y reconocimiento hacia las educadoras. La devolución permite consolidar la alianza. Cuando la relación se orienta al intercambio, la recepción y el retorno de bienes simbólicos, su dimensión educativa se torna una alianza de

[15] Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

responsabilidad y mutualidad[16]. Así, el ciclo de la donación conduce al establecimiento de relaciones sanas y no conflictivas, y no solo con los equipos socioeducativos. Evitar relaciones de dependencia y establecer intercambios más sanos con el entorno próximo son algunas muestras del retorno que realizan mujeres en sus relaciones cotidianas.

3.2.2. El don que se da en la relación responde a un triple carácter

Acabamos de acercarnos a la relación desde una perspectiva más descriptiva cuando la analizamos desde la lógica del don. Sin embargo, la dinámica de don puede matizarse un poco más a partir de la experiencia que se produce al interior de las relaciones. En otros textos hemos analizado desde una óptica más microscópica el contenido de las relaciones en la intervención social[17]. A partir de otros trabajos etnográficos concluimos que la relación educativa y su potencial formativo responde a un triple carácter formativo *de encuentro, alianza y emancipación*, que nos ayuda a pensar la pedagogía de un modo mas amplio: como una forma de entrar en relación, construir un espacio común e impulsar a la emancipación en el seno de una comunidad[18]. Una pedagogía sensible a la relación desde la lógica del don cuida el trato acogedor, con mujeres recién llegadas al proyecto y con aquellas que llevan más tiempo en la institución; orienta las relaciones al compromiso, incluso en encuentros puntuales y breves; y se dispone al reconocimiento desde los primeros contactos con las mujeres.

El potencial formativo de las relaciones se inicia con un carácter pedagógico que hemos denominado, *entrar en relación*. Una disposición al encuentro con la mujer y su realidad, que se da en un clima de acogida y se concreta en una invitación a realizar un proceso educativo. Entrar en relación supone invitar a las mujeres a realizar una experiencia educativa y, a la vez, experimentar un primer nivel de reconocimiento en las relaciones.

La cercanía resulta insuficiente para alcanzar el potencial formativo de la relación. La pedagogía requiere un segundo carácter relacional, *construir un espacio común*. Una alianza con la mujer en un clima de comprensión y exigencia, que se orienta a la autonomía. Lejos del conformismo y la neutralidad, construir un espacio común requiere de las educadoras tacto pedagógico y exigencia, y demanda a las mujeres una actitud de confianza y participación.

Entrar en relación y comprometerse con la persona, no sería formativo si no estuviera acompañado de un tercer carácter de las relaciones, *impulsar a la emancipación*. Un dinamismo de reconocimiento que busca una mayor autorrealización e integración de las mujeres. Reconocer logros, impulsar capacidades y favorecer procesos de toma de conciencia que conduzcan a una mayor realización personal.

4.CONCLUSIONES

Como hemos visto, las relaciones en la intervención social pueden describirse desde la lógica del don como un ciclo de donación, recepción y retorno, que responde a un triple carácter de encuentro, alianza y emancipación. Un mayor nivel de reciprocidad y libertad en las relaciones conduce a las personas valorarse y transitar hacia un proceso de autorrealización y emancipación. Un proceso que requiere de los educadores altas dosis de sensibilidad pedagógica y compromiso; y que, a su vez, requiere altruismo y reciprocidad de las mujeres en

[16] Lévinas, E. (2000). *Totalidad e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.

[17] Gijón, M. (2017). *Pedagogía Adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid: Acción Liberadora-Adoratrices.

[18] Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, *37*(1), 131-146.

los vínculos que establecen[19]. A continuación, retomamos dos ideas del impacto de la relación educativa cuando responde a la óptica de don.

- *La relación orientada al don tiene efectos en la autoestima y en la identidad*. La relación de confianza que las mujeres establecen con sus educadores les permite conocerse y aceptarse como sujetos comprometidos a otros. Un proceso que fortalece el autoconcepto, ya que permite a la mujer experimentar aprecio y estima, integrar experiencias vitales y sanar el daño de la exclusión social. La relación constituye un entramado de intercambios educativos que invitan a descubrir sus capacidades, plantearse proyectos vitales y asumir los retos necesarios para conseguirlos.
- *Una relación bajo la lógica del don permite sentirse digno y capaz de dar*. En una pedagogía orientada al don, las educadoras creen en la mujer y le atribuyen valor. En consecuencia, la mujer percibe que merece ese don, que no se lo ofrece por obligación, sino porque creen en ella. La relación de don humaniza a las mujeres, que puede sentirse dignas. Sentirse digno conduce a una disposición para dar. Una posibilidad de retornar parte de lo aprendido que es el germen de las acciones altruistas con la sociedad.

La naturaleza pedagógica de la relación en situaciones de prostitución y trata no se reduce al cuidado ni a la tolerancia con las formas en las que las mujeres deciden vivir sus vidas. Se trata más bien una vía de humanización y reconocimiento en situaciones de vulneración de derechos y exclusión social. El reconocimiento consiste tanto en la atribución intencional de valor y dignidad como en la promoción de capacidades, aprendizajes y procesos de autorrealización de las personas que recurren a los servicios socioeducativos.

Un dinamismo que permite reestablecer la confianza y reparar el daño que la exclusión ha dejado en la identidad, y que, además, logra reconstruir relaciones y optimizar la estima social de la comunidad. Reconocer implica dejar de tratar a las personas como sujetos de asistencia. No es un acto de fe ciega, más bien se trata de creer en la persona y tener esperanza en su recorrido formativo, reconocerle como sujeto de pleno derecho y reconocer su capacidad de aportar en la comunidad.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agustín, L.(2009). *Sexo y Marginalidad*. Madrid: Editorial Popular.

Buber, M. (1998). *Yo y tú. Madrid*: Caparrós.

Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don. Paris*: La Découverte.

Caillé, A. (2007). *La quête de la reconnaissance. Nouveau phénomène social total*. Paris: La Découverte.

Chanial, P. (2008). *La société vue du don*. Paris: La Découverte.

Caillé, A. y Chanial, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris: La Découverte.

Caillé, A. (2014). *Anti-utilarisme et paradigme du don. Pour quoi?* Paris: Le bord de l'Eau.

García Roca, J. (2006). Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones. En F. Vidal Fernández (Ed.), *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales*. Madrid. Barcelona: Icaria.

García Roca, J. (2017). *Recrear la solidaridad en tiempos de mundialización*. México: Sistema Universitario Jesuita-Cátedra Eusebio Francisco Kino Sj.

[19] Buber, M. (1998). *Yo y tú*. Madrid: Caparrós; Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.

Gijón, M., Zapata, D. y Berroa, M. (2011). Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención. En J. Trilla (2011) (Coord.), *Del estigma a al indignación* (pp. 43-66). Barcelona: Bellaterra.
Gijón, M. (2012). Micropedagogías y alquimias de la relación: saberes de mujeres en contextos de Prostitución. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano (Eds.), *Pedagogías en espiral* (pp. 217-244). México: UNAM.
Gijón, M. (2012). Mujeres e inclusiones: micropedagogías y educación en valores. En M. Goicoechea y M. Clavo (Eds.), *Mujeres que miran a mujeres: la comunidad pakistaní (pp.* 107-132). La Rioja: Universidad de La Rioja.
Gijón, M. (2017). *Pedagogía Adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*. Madrid: Acción Liberadora-Adoratrices.
Gijón, M. (2019). Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, *37*(1), 131-146.
Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.
Godbout, T. (1997). *El espíritu del don*. Madrid: Siglo XXI.
Godelier, M. (2009). *El enigma del don.* Barcelona: Paidós.
Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de uan teoría social*. Barcelona: CCCB y Katsz Editorires
Juliano, D. (2011). *Riesgo, delito y pecado en femenino*. San Sebastián: Gakoa.
Lévinas, E. (2000). *Totalidad e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
Martín, X., Puig, J. M. y Gijón, M. (2017). *Reconèixer per educar. Com incoporar l'aprenentatge servei a l'educació social*. Barcelona: Fundació Bofill.
Martín, X., Puig, J. M. y Gijón, M. (2018). Reconocimiento y don en la educación social, *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas,* 53, 45-60.
Mauss, M. (2009). *El ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz.
Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje Servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
Pheterson, G. (2000). *El prisma de la prostitución*. Madrid: Talasa.
Pheterson, G (2013). *Mujeres en flagrante delito de independencia*. Barcelona: Bellaterra.
Ricoeur, P. (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta.
Rogers, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
Tarabini, A. y Bonal, X. (2016). Educación y nueva política. Una agenda a favor de la equidad educativa. *Aula de innovación educativa*, 250, 36-40.
Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En J. M. Puig (Ed.), *Aprendizaje Servicio. Eduación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Barcelona, Graó.
Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
Wacquant, L. (2015). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

TRANSFORMACIONES A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN-PARTICIPACIÓN EN UN AULA DE PRIMARIA: RECUPERANDO EL PORQUÉ DE LA EDUCACIÓN

Goenaga Ruiz de Zuazu, Adriana
Colegio público Añorbe, Añorbe, Navarra, España
agoenaga@educacion.navarra.es

Resumen

En tiempos de la modernidad líquida (Bauman, 2007) y recuperando la consideración de la educación como acto político (Freire, 1993), se realiza a cabo una investigación acción-participación en un aula de tercero de primaria en el norte de España. La educadora-investigadora muestra su compromiso ético y político y adopta la filosofía de la investigación acción-participación, que aúna educación, investigación y trabajo comunitario en favor del civismo y la justicia social (Torres y Reyes, 2011). El propósito del estudio fue crear las condiciones óptimas para promover una democracia participativa y un aprendizaje cooperativo. Los hallazgos del estudio se dividen en dos tipos de transformaciones: un desarrollo en cuanto a la conciencia acerca de la responsabilidad dentro del grupo y una progresión en las interacciones lingüísticas. Como conclusión del estudio, la educadora e investigadora extrajo cinco lecciones aprendidas. Este estudio se define como un ejemplo de democracia participativa en un aula de educación primaria y se presenta como alternativa y una demanda de democracia en el mundo de la educación.

Abstract

During times of liquid modernity (Bauman, 2007) and revisiting the concept of education as a political act (Freire, 1993), I carried out a Participatory Action Research (PAR) study in a third-grade classroom in Northern Spain. The teacher-researcher shows her ethical and political commitment as she embodies the philosophy of PAR, which brings together education, research, and community work for the benefit of civism and social justice (Torres y Reyes, 2011) in search of individual and collective actions. The purpose of the study was to set conditions for students to engage in language learning in a collaborative participatory democracy classroom environment. As a result, two transformations occurred: responsibility '*conciencia*' (consciousness) and language events. In the conclusion section, I include five lessons I learned within the study. This study aims to serve as an example of participative democracy in an elementary classroom and an alternative to demand democracy in the field of education.

Palabras clave: bilingüismo, bialfabetización, translenguar, investigación acción-participación, enseñanza democrática, democracia participativa.

Keywords: bilingualism, biliteracy, translanguaging, participatory action research, semocratic teaching, participatory democracy.

INTRODUCCIÓN

La pregunta es: ¿Estamos promoviendo una educación en su máxima expresión? Ahondo más, ¿estamos realmente desarrollando un pensamiento crítico en las escuelas en beneficio de una sociedad democrática? Si fuera así, el siguiente estudio no tendría cabida en el quehacer de esta educadora-investigadora. En favor de democracia y justicia social, tomé como punto de partida del estudio realizado (Goenaga Ruiz de Zuazu, 2017) el trabajo de Paulo Freire (1970, 1993, 1998, 2005) y adopté la filosofía de la investigación acción-participación que aúna educación, investigación y trabajo comunitario (Torres y Reyes, 2011) en forma de acciones individuales y colectivas.

En este artículo, se presenta un estudio realizado en un aula de primaria como ejemplo de democracia participativa y como muestra de la necesidad de espacios de discusión para con los estudiantes. En primer lugar, revisito el significado de la educación dentro del contexto actual. A continuación, abordo el marco teórico del estudio. Después, defino mi rol como educadora-investigadora y explico mi motivación para utilizar la metodología del estudio. En la siguiente sección, trato cómo facilité una investigación acción-participación. Para finalizar, me centro en los resultados y en las conclusiones del estudio, en un pretender alimentar futuras tareas docentes y generar reflexiones por y para un mundo humanizado.

1. EL PORQUE DE LA EDUCACION EN CONTEXTO

En tiempos de la modernidad líquida (Bauman, 2007), la comunidad educativa está siendo mirada y retada por una adquisición de conocimiento para uso único e instantáneo y la naturaleza cambiante de la realidad, trayendo en generaciones venideras sobresaturación de información y constante necesidad de actualizarse, acumulación de "educaciones" y tendencia a adquirir múltiples identidades personales (Bauman, 2007). Por si fuera poco, la España de la democracia sigue sin acertar con su ley educativa y la ley vigente, la 'Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa' (LOMCE) de 2013, es otra ley más impuesta desde arriba y muy controversial por sus evaluaciones externas y resultados transparentes (LOMCE, 2013). Llamada para una educación inclusiva y con el "plurilingüismo" (LOMCE, 2013, p. 97864) como prioridad, la LOMCE sigue sin abordar la diversidad cultural o lingüística. En búsqueda de respuestas, la Declaración de París (*Informal Meeting of European Union Education Ministers*, 2015) supuso un aunar de intereses de los miembros estado de la Unión Europea y definió objetivos comunes en cuanto a asegurar una buena práctica para "promover la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación" (p. 1). En mi línea de trabajo, destaco los objetivos de promover democracia, inclusión social, pensamiento crítico, diálogo intercultural y aprendizaje cooperativo. En este manuscrito, por un lado, revisito el significado de educación y, por otro, lo intento poner en práctica en una investigación acción-participación.

Recuperando el porqué de la educación, la educación es un acto político (Freire, 1993), nunca neutral, y está al servicio de transformar el mundo (Freire, 2005). Atiende a una sociedad democrática y al derecho de todas las ciudadanas/os de intervenir, involucrarse y responsabilizarse de las cuestiones sociales (Torres y Reyes, 2011). En este sentido, los educadores tenemos un compromiso político ligado a las acciones que tomamos en referencia a movilizaciones sociales y luchas populares (Apple, 2012) y los colegios deben ser lugares para la acción y para potenciar el pensamiento crítico. La "acción" es fuente de conocimiento concretada en "actividades intelectuales, éticas y políticas […] para construir un mundo mejor de abajo hacia arriba" (Torres y Reyes, 2011, p. 76). El pensamiento crítico es darse cuenta y abordar injusticias sociales, cuestiones de poder y privilegio y prácticas opresivas y discriminatorias, ya sea por etnia, clase social, religión, género, orientación sexual, transgénero, diversidad funcional

(Romañach y Lobato, 2005; Palacios y Romañach, 2007; Romañach y Palacios, 2008) y edad. En positivo, Freire (1970, 1993) habla de "proceso de concientización," y junto a Macedo (1987), hablan de "alfabetización crítica ", englobando "la lectura de la palabra y del mundo", una sensibilización a través de una reflexión y acción transformadora. En la siguiente sección incluiré el marco teórico del estudio realizado.

2. EL MARCO TEÓRICO

El marco teórico de este estudio se fundamenta en los conceptos de alfabetización, bialfabetización, alfabetización crítica, bilingüismo y translenguar. Desarrollaré un paradigma de alfabetización crítica, basado en la definición de Freire (1970): "capacidad de analizar, criticar y transformar textos y contextos culturales y políticos" (citado en Luke, 2012, p. 219). En este estudio, considero a los participantes "bilingües emergentes" (García, 2009), dando importancia a sus habilidades lingüísticas, convirtiéndose en bilingües y a la vez manteniendo su(s) lengua(s) materna(s).

Mi paradigma de alfabetización crítica atiende a dos vertientes: el currículum y los estudiantes. El currículum se puede definir como "la lectura y escritura de uno mismo en relación con el mundo" (Graham, 1991; Grumet, 1980; Pinar y Grumet, 1976, citado en Schubert, 2007, p. 409), incluyendo mensajes intencionales y no intencionales que provienen del colegio, la comunidad y los propios estudiantes (Nieto, Bode, Kang y Raible, 2007). Así pues, ni el currículum, ni los libros, ni la alfabetización pueden ser neutrales (Luke, 1992; 2004, Luke y Freebody, 1997). Los libros y textos utilizados deberán promover el hacerse preguntar y ser "deconstruidos" mediante discusión crítica (Vasquez, 2010) para poder adaptarlos a contextos y culturas locales, no sólo dominantes sino también minoritarios (Comber, 1992; 2001, 2012; 2015). En segundo lugar, los estudiantes de cualquier modelo, incluidos los bilingües y multilingües, pueden y deben ser críticos acerca del lenguaje (Comber, 1992; 2001, 2012; 2015) y de la relación de éste con el poder. Aprenderán lengua, sobre lenguas y a partir de una lengua (Harste, 2001, citado en Vasquez, 2010) para ser capaces de usar el lenguaje "para realizar avances en el mundo, mejorar la rutina en las escuelas y comunidades y cuestionar prácticas de privilegio e injusticias" (Comber, 2001, citado en Vasquez, 2010, p. 2). La siguiente sección trata de mi rol como educadora-investigadora y de la metodología utilizada en el estudio.

3. EL POR QUÉ DE LA METODOLOGIA DE UNA EDUCADORA-INVESTIGADORA

Mi rol como educadora es facilitar el aprendizaje de los estudiantes y trabajar en favor de los grupos desfavorecidos y la justicia social. Mi rol como investigadora está en consonancia con el término "animador" (Fals-Borda, 1985) en investigaciones acción-participación (citado en Torres y Reyes, 2011). Un animador ayuda a los participantes del estudio a encontrar el propósito y decidir las estrategias a utilizar, valorando los conocimientos previos de los participantes y sus circunstancias sociales, culturales y lingüísticas y estableciendo las condiciones para una toma de decisiones compartida (Torres y Reyes, 2011). Como educadora-investigadora democrática, hice esfuerzos conscientes por evitar que mi relación con los estudiantes estuviera ligada a una situación de aula de tipo pregunta-respuesta (Mehan, 1979), en la que el educador inicia la conversación, el estudiante da una respuesta y viene una evaluación del educador acerca de su actuación e intenté compartir la autoridad y gradualmente desligarme de la toma de turnos, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

El fundamento de haber elegido una investigación acción-participación como metodología del estudio reside en nociones de democracia y ciudadanía. En una investigación acción-participación, la relación entre investigador y participantes es simétrica, lo que se denomina

democracia participativa radical, el investigador creando las condiciones y los participantes del estudio siendo coinvestigadores, asumiendo el poder equitativo de todas las ciudadanas/os, su inclusión en el diálogo público y su responsabilidad en involucrarse en problemas de tipo social (Torres y Reyes, 2011). El investigador hace una devolución de resultados sistemática (Torres y Reyes, 2011), permitiendo una evaluación constante por parte de la comunidad. Así pues, la investigación acción-participación es una filosofía de vida y de trabajo, con un propósito de búsqueda de acción y transformación (Torres y Reyes, 2011) y con un auténtico compromiso (Fals-Borda y Rahman, 1991) de devolver a las comunidades (Torres y Reyes, 2011). Se puede denominar "vivencia" (Ortega y Gasset, Fals-Borda,1991), ya que aúna educación, investigación y trabajo comunitario (Torres y Reyes, 2011) y es una investigación colectiva creada de abajo hacia arriba a partir de las experiencias de grupos desventajados y "desempoderados" (Fals-Borda y Rahman, 1991) y experiencial (Fals-Borda y Rahman, 1991; Freire, 1993; Torres y Reyes, 2011). En la siguiente sección, detallaré nuestra vivencia.

4. NUESTRA VIVENCIA

Durante el curso académico 2016-2017 realicé un estudio en una clase de tercero de educación primaria en un colegio público del norte de España con un modelo bilingüe inglés-español. El colegio sirve a una población cultural y lingüísticamente diversa, emplea metodologías activas, un compromiso pedagógico que pone al estudiante y el pensamiento crítico en el centro del aprendizaje (Labrador Piquer y Andreu Andrés, 2008). Los educadores tienen libertad académica para programar y la evaluación es formativa.

Yo, como educadora-investigadora, fui tutora y componente de inglés de una clase de dieciocho estudiantes, ocho niñas y diez niños. Tenía clase con ellos la mitad de su horario semanal, con el grupo completo lunes, martes, jueves y viernes de 14:50 a 16:30 y viernes por la mañana y con catorce estudiantes que cursaban "valores", la clase alternativa de religión, dos sesiones los lunes por la mañana. La siguiente pregunta guío sin limitar el estudio: "¿Cómo mis estudiantes de tercero de primaria y yo, como maestra e investigadora, podemos trabajar en que sean alfabetizados en español e inglés a partir de colaboración y translenguar?" (Goenaga Ruiz de Zuazu, 2017, p. 14) El propósito del estudio fue crear las condiciones óptimas para promover una democracia participativa y un aprendizaje cooperativo. Hice grabaciones con videocámara de asambleas y de un diferente grupo cooperativo por día y grabaciones de audio de los grupos cooperativos, hice un registro diario por escrito e intenté devolver los resultados a los coinvestigadores de manera frecuente. Ésta última fue un área de mejora, ya que devolví al grupo de manera muy general y sin enseñar audios o vídeos y reforcé a los estudiantes más de forma individual. El proceso general se fundamentó en tres desarrollos, totalmente relacionados entre sí: construir comunidad, promover una enseñanza democrática y aprendizaje cooperativo, abordados en las siguientes secciones.

4.1. Construir comunidad

Encontré un grupo no cohesionado con muchas agresiones verbales y físicas, en varias ocasiones dirigidas a mí. Los conflictos no resueltos por la mañana afectaban negativamente al horario de tarde. Como educadora-investigadora, prioricé construir comunidad y, para ello, trabajé el aprendizaje social y emocional y *´mindfulness´* para que los estudiantes desarrollasen la autorregulación emocional y el autocontrol en los estudiantes y el pensamiento de perspectiva con empatía. En la sesión de valores, dedicamos tiempo al trabajo de emociones y a la relajación. El aprendizaje social y emocional fue necesario para que los estudiantes reconocieran, comprendieran y expresaran sus emociones, lo que en última instancia les ayudó a aprender, resolver conflictos de manera pacífica y colaborar con los demás (Elias et al., 1997).

El principio de la primera sesión de la tarde lo utilizábamos para una actividad llamada “darse cuenta” –*noticing*–, que consistía en realizar propuestas de actividades en silencio y/o voz baja durante el transcurso de una canción. La relajación y la actividad de “darse cuenta” iban en la línea de ‘*mindfulness’*, para el desarrollo de una conciencia plena dentro y fuera de las personas (Nyanaponika Thera, 1972, citado en Brown y Ryan, 2003). Asimismo, en octubre se creó la “caja de quejas” tras votación en la asamblea, después de la recomendación del mismo estudiante que comentó que la clase parecía “la selva” (Goenaga Ruiz de Zuazu, p. 82). Yo intentaba no interferir, evitaba el contacto visual con los estudiantes involucrados y me mantenía en silencio, sólo mediando si me pedían ayuda. Desde noviembre hasta febrero, también hicimos dinámicas de grupo para conocernos mejor, trabajar en equipo, superar la frustración de perder y desarrollar la autoestima, confianza, solidaridad y las habilidades sociales y en expresión oral.

4.2. Enseñanza democrática

Quise invalidar la suposición errónea de ser la autoridad con mis actuaciones y romper los hábitos de yo crear las normas de clase y guiar el discurso haciendo preguntas y los estudiantes levantar la mano esperando mi aprobación para hablar. Instauré la rutina de tener asamblea al llegar a clase, como un espacio creado para participar en un diálogo de tipo dialógico. El aprendizaje dialógico está basado en la reflexión, la inteligencia cultural, “la igualdad de las diferencias” en lugar del término “diversidad”, el diálogo igualitario, la solidaridad, la creación de significado y la transformación (Flecha, 2000). En la asamblea, no iniciaba la conversación sino que esperaba a que algún estudiante hablase de manera espontánea y seguía el mismo procedimiento que los otros estudiantes para preguntarle algo. Cuando los estudiantes levantaban la mano y me miraban, les decía “Sed libres” (Goenaga Ruiz de Zuazu, p. 109) y cuando hablaban y me miraban, hacía un gesto para que en vez de a mí, mirasen al resto del grupo. Si un estudiante interrumpía a otro, le miraba y señalaba al estudiante que estaba hablando.

4.3. Aprendizaje cooperativo

Los estudiantes del estudio trabajaban en grupos cooperativos por primera vez. El aprendizaje cooperativo va en línea de la filosofía de Dewey, que consideraba la interacción y colaboración como medios de transformación social, y asume un compromiso, una resolución conjunta de conflictos y un alcance de objetivos en grupo (Labrador Piquer y Andreu Andrés, 2008). Cambié los grupos cada trimestre y los roles eran: portavoz, secretario, responsable de material, responsable de “silencio” y responsable de limpieza. Como parte del proceso, todos los días los estudiantes evaluaban de manera oral e individual y una vez por semana, de forma escrita y grupal, el cumplimiento de las normas instauradas por el grupo y de los roles, el trabajo cooperativo y el uso de la lengua esperada.

5. RESULTADOS

Los hallazgos del estudio se dividen en dos tipos de transformaciones interdependientes: un desarrollo en cuanto a la conciencia acerca de la responsabilidad dentro del grupo y una progresión en las interacciones lingüísticas. Hasta que no se dieron unas condiciones mínimas y los conflictos disminuyeron, no se completaron actividades de aula ni pudo haber prácticas lingüísticas. Las dos transformaciones se sucedieron en tres etapas diferenciadas: el principio de curso, desde septiembre hasta mediados de marzo, una etapa de asentamiento, desde finales de marzo hasta mediados de abril, y el fin de curso, desde finales de abril hasta junio. Prepararse para cualquier tipo de participación democrática tomó siete meses. Me centraré en la primera transformación, el desarrollo de los coinvestigadores en cuanto a la conciencia acerca de la responsabilidad dentro del grupo, y específicamente, en los tres procesos relacionados que

permitieron que se diese: construir comunidad, promover una enseñanza democrática y aprendizaje cooperativo.

5.1. Construir comunidad

En el proceso de construir comunidad, trabajamos las emociones, la relajación, el "darse cuenta" y la "caja de quejas". La creación de condiciones óptimas en la primera etapa ayudó a que todos los estudiantes mostraran un progreso en conciencia y autorregulación de emociones para fin de curso. Desde el 3 de octubre que empezamos con la relajación, tuvieron muchas dificultades. En la segunda etapa, votaron qué música escuchar y para la tercera, guiaron las sesiones: caminar, tumbarse, bailar, jugar en grupo sin levantar la voz, etc. La actividad "darse cuenta" comenzó el 13 de octubre y empezó a funcionar al mes; en la segunda etapa, los estudiantes perdieron motivación; y, en la tercera, la actividad se consolidó y siguió fomentando la cohesión grupal hasta el último día.

Para mediar conflictos, primero escuchaba las versiones de ocurrido por separado, contaba la parte común a los involucrados y finalmente, mediaba la resolución final. Me esforzaba por empatizar con los estudiantes y cómo se sentían, sin juzgarles, posicionarme o hacer suposiciones en la resolución final. Desde el 26 de octubre de la implementación de la "caja de quejas", el número de conflictos disminuyó y la primera queja que se firmó fue el 30 de enero, lo que generó más, no sólo de forma individual sino grupal. En la segunda etapa, las quejas disminuyeron considerablemente y, en la tercera, los estudiantes empezaron a solucionar sus conflictos de manera espontánea. El último día registrado de la "caja de quejas" fue el 29 de mayo, por no ser requerido más por los estudiantes.

5.2. Enseñanza democrática

En el proceso de promover una enseñanza democrática, considero la relación de poderes, el diálogo, el turno de palabra y la toma de decisiones. En el principio de curso, la relación de poderes fue muy dispar y fui consciente en alguna ocasión de haber hecho uso de una noción errónea de la autoridad al sentirme vulnerable frente al grupo. Para la tercera etapa, el grupo estaba equilibrado y la dinámica de clase era buena. El diálogo era inexistente en la primera etapa, hubo unos primeros avances en la segunda etapa, y fue más igualitario y fluido para fin de curso, incluso en la asamblea.

Los estudiantes comenzaron a tomar turnos de palabra de manera espontánea en noviembre, todavía levantando la mano, y en febrero respetaron por primera vez el turno de palabra e iniciaron a regularse como grupo. En la segunda etapa, hubo siete casos de asambleas con buena fluidez y, para la tercera etapa, la asamblea fue guiada mayoritariamente por los estudiantes. Tomaron la primera decisión grupal en diciembre y en la tercera etapa, hubo una consolidación de toma de decisiones grupales y, por primera vez el 4 de mayo, el grupo tomó una decisión sin votar. En mayo decidieron agruparse para solucionar asuntos que les preocupaban.

5.3. Aprendizaje cooperativo

Al principio de curso, formé grupos heterogéneos y les motivé para que decidieran cómo llamarse y quién asumía cada rol, sin darles más pautas. Desde el segundo mes, observé que cada grupo cambiaba los roles de manera autónoma, haciéndolo por consenso dependiendo de intereses, siguiendo un orden preestablecido por ellos o votando por no hacer conseguido consenso por medio de otras técnicas. El 8 de noviembre tomé nota de que los estudiantes estaban empezando a ayudarse y a trabajar de forma más cooperativa, a pesar de que todavía

verbalizaban que les resultaba difícil. En la tercera etapa, había un ambiente más distendido en clase, lo que ayudaba a un trabajo cooperativo más fluido.

CONCLUSIONES

Para finalizar, defino este estudio de investigación de acción-participación como ejemplo de democracia participativa en un aula de educación primaria y lo presento como alternativa y una demanda de democracia participativa y democracia en el mundo de la educación. Además, doy importancia a métodos de enseñanza democráticos y una bialfabetización crítica en programas bilingües y multilingües. Asimismo, retomo las necesarias transformaciones ocurridas tanto en los estudiantes como en la educadora-investigadora que llevaron a cinco lecciones aprendidas, aquí mencionadas cuatro de ellas. La primera de ellas se refiere a una consideración inicial inocente del concepto de participación y como muestra este estudio, el importante trabajo previo de construir comunidad, el aprendizaje social y emocional, *´mindfulness´*, la educación para la resolución pacífica de conflictos y el aprendizaje dialógico para promover un aprendizaje cooperativo por parte de los estudiantes. En la misma línea, la segunda lección reconoce la transformación por parte de la educadora-investigadora para crear las condiciones óptimas y promover la participación de los estudiantes en la resolución de conflictos y la toma de decisiones del aula. La tercera de las lecciones trata del proceso de desligarse de ser la autoridad y educar en hacer un buen uso del poder para poder participar de manera democrática en cuanto a resolución de conflictos y toma de decisiones. La cuarta lección aprendida habla del crucial proceso de educación cívica, refiriéndose al compromiso de crear las condiciones óptimas para que los estudiantes desarrollen la bialfabetización, lo que Freire (1970, 1993) llama un tipo de educación para plantear problemas, en estos estudiantes, los problemas “en relación con ellos mismos en el mundo y con el mundo, […] y el darle(s) respuesta” (p. 81) y que se inició con el desarrollo de su conciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. W. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Brown, K. W. y Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848.

Comber, B. (1992). Critical literacy: A selective review and discussion of recent literature. *South Australian Educational Leader*, *3*(1), 1-10.

Comber, B. (2001). Critical literacies and local action: Teacher knowledge and a new research agenda. In B. Comber y A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in the classroom* (pp. 271-282). Mahwah: Erlbaum.

Comber, B. (2012). Literacy for a sustainable world. In A. Simpson, *Language, Literacy and Literature*. South Melbourne: Oxford University Press.

Comber, B. (2015). Critical literacy and social justice. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *58*(5), 358-363.

Elias, M. J., Jins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fals-Borda, O. (1985). *Knowledge and people’s power: Lessons with peasants in Nicaragua, Mexico, and Colombia*. New Delhi: Indian Social Institute.

Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (Eds.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research.* New York: The Apex Press.

Flecha, R. (2000). *Sharing words: theory and practice of dialogic learning.* Lahnam: Rowman & Littlefield Publishers.
Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum.
Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum International Publishing Group.
Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers.* Boulder: Westview Press.
Freire, P. (2005). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm Publishers.
Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Reading the word and the world.* South Hadley: Bergin & Garvey.
García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective.* Malden: Wiley-Blackwell.
Goenaga Ruiz de Zuazu, A. (2017). School Children Growing biliterate Using Translanguaging while Learning to be Democratic Citizens (Tesis doctoral, New Mexico State University).
Graham, R. (1991). *Reading and writing the self.* New York: Teachers College Press.
Grumet, M. R. (1980). Autobiography and reconceptualization. *Journal of Curriculum Theorizing, 2*(2), 155-158.
Harste, J. C. (2001). *The Halliday Plus Model.* Presentation given at the 2001 InterLERN workshop, Mississauga, ON.
Informal Meeting of European Union Education Ministers (2015). *Declaration on promoting citizenship and the common values of freedom tolerance and non-discrimination through education*. París, 17 de marzo.
Labrador Piquer, M. J. y Andreu Andrés, M. A. (Eds.). (2008). *Metodologías activas*. Valencia: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
Ley Nº 8/2013. Boletín Oficial del Estado (BOE), Madrid, 10 de diciembre de 2013.
Luke, A. (1992). *Reading and Critical Literacy: Redefining the "Great Debate."* Paper presented at the Annual New Zealand Conference on Reading (18th, Wellington, NZ, May 10-13).
Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 21-31). Cambridge: Cambridge University Press.
Luke, A. (2012). Critical Literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, *51*(1), 210-231.
Luke, A. y Freebody, P. (1997). Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A., A. Luke y P. Freebody (Eds.), *Construction of critical literacies* (pp. 185-226). Cresskill: Hampton Press.
Mehan, H. (1979). *Learning lessons.* Cambridge: Harvard University Press.
Nieto, S., Bode, P., Kang, E. y Raible, J. (2007). Identity, community, and diversity. In F.M. Connelly, M. F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction.* (pp. 176-197). Thousand Oaks: SAGE.
Nyanaponika, T. (1972). *The power of mindfulness.* San Francisco: Unity Press.
Palacios, A. y Romañach, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional.* Madrid: Diversitas.
Pinar, W. y Grumet, M. (1976). *Toward a poor curriculum.* Dubuque: Kendall/Hunt.
Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente.*
Romañach, J. y Palacios, P. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios: revista sociológica de pensamiento crítico*, *2*(2).
Schubert, W. H. (2007). Curriculum inquiry. En F.M. Connelly, M.F. He y J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction.* (pp. 399-419). Thousand Oaks: SAGE.
Torres, M. N. y Reyes, L. V. (2011). *Research as praxis: democratizing education epistemologies.* New York: Peter Lang.
Vasquez, V. (2010). *Getting Beyond "I like the Book"-Creating Space for Critical Literacy in K-6 Classrooms*. Newark: International Reading Association.

APRENDIZAJE-SERVICIO, UNA PRÁCTICA EDUCATIVA EXPERIENCIAL ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

Granero Andújar, Alejandro
Universidad de Huelva, Huelva, España
alejandrograneroandujar@gmail.com

Mayor Paredes, Domingo
Universidad de Almería, Almería, España
dmp810@ual.es

Resumen

En este trabajo pretendemos conocer la percepción de los discentes universitarios que participaron en un proyecto de Aprendizaje-Servicio en lo referido a la adquisición de competencias. Como metodología, desarrollamos un *estudio de caso exploratorio* de corte mixto sobre una experiencia desarrollada en el marco de la asignatura optativa *Intervención Educativa con Personas con Discapacidad*, impartida en 4º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva durante el curso 2018/19. En esta participaron un total de 31 alumnos/as, así como 31 ciudadanos/as pertenecientes al colectivo de personas diversidad funcional intelectual de la asociación Avadi-Down Huelva. Como técnicas de recogida de datos se empleó el análisis documental, entrevistas semiestructuradas en profundidad y un cuestionario ad hoc al alumnado participante. Los resultados muestran que casi la totalidad del estudiantado participante ha valorado como alto y muy alto el nivel de competencias alcanzado, al mismo tiempo que afirma haber adquirido estas en su formación profesional. Para concluir, consideramos que los proyectos de ApS se configuran como escenarios formativos que promueven el desarrollo de competencias del estudiantado universitario, ya que se enfrenta a situaciones de la vida real que tienen que analizar y, posteriormente, diseñar acciones socioeducativas orientadas a mejorar dicha realidad.

Abstract

This work aims to know the perception of university students who participate in a Service-Learning project regarding the acquisition of skills. As a methodology, we developed a mixed-case exploratory case study on an experience developed within the framework of the optional Intervención Educativa con Personas con Discapacidad, taught in the 4th year of the Social Education Degree of the University of Huelva during the course 2018/19. A total of 31 students, as well as 31 citizens belonging to the group of people intellectual functional diversity of the association Avadi-Down Huelva. As data collection techniques, were used documentary analysis, in-depth semi-structured interviews and an ad hoc questionnaire for participating students. The results presented that almost the totality of the participating student has assessed as high and very high the level of skills acquired, while at the same time claiming to have acquired these in their professional training. To conclude, we consider that ApS projects are configured as formative scenarios that promote the development of university study competencies, since they face real-life situations that they must analyze and, later, design socio-educational actions aimed at improving said reality.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; competencias; estudio de caso; investigación cualitativa; participación alumnado.

Keywords: service-learning; competences; case study; qualitative research; student participation.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se han ido produciendo cambios significativos en las distintas esferas de la vida social, económica, política y educativa que están afectando a las formas de pensar, sentir y actuar de los individuos, grupos humanos e instituciones públicas y privadas.

Para dar respuestas a las nuevas realidades sociales y educativas se ha apostado, en el ámbito de la educación formal, por el modelo de aprendizaje basado en las competencias. En este sentido, el Ministerio de Educación (2010) diseñó la Estrategia Universitaria-2015, siendo uno de los asuntos sustantivos la incorporación al escenario universitario de un modelo formativo donde las prácticas docentes y de aprendizaje se integren adecuadamente para favorecer la preparación del estudiantado para la práctica profesional y el ejercicio de la responsabilidad social. Mientras tanto, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) impulsó el replanteamiento de la organización y los contenidos de enseñanza, así como la metodología a utilizar en la planificación de los procesos de enseñanza (de Miguel, 2013; Díaz-Barriga, 2011), rompiendo con el paradigma tradicional educativo. De este modo se pretendía adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias para la vida (Comisión Europea, 2010), debiendo el profesorado diseñar procesos de aprendizaje con el objetivo de que el alumnado desarrolle estrategias analítico-reflexivas enfocadas al desarrollo de la reflexión, la creatividad, aprender en la resolución de problemas, etc.

En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS) se articula como una metodología educativa de carácter innovador que permite dar respuesta a las necesidades del aprendizaje basado en competencias, es decir, preparar al alumnado para la práctica profesional desde un sentido de responsabilidad social.

Esta metodología se viene implementado en distintos continentes y, en España, se comenzó a utilizar en el año 2004. Se puede definir como "una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo" (Puig y Palos, 2006, p. 61).

Las múltiples investigaciones realizadas han permitido llegar a un consenso internacional sobre los ejes pedagógicos que estructuran a dicha metodología (Montes, Tapia y Yaber, 2011):

1. Aprendizaje y servicio planificados de forma integrada.
2. Protagonismo real de las personas participantes (profesorado, estudiantado, personal de servicios públicos, representantes de entidades sociales, etc.) en las distintas etapas del proceso: diseño, implementación y evaluación.
3. Atender a las necesidades reales y sentidas de una comunidad en el servicio ofrecido.

Asimismo, encontramos que, en la reunión de la comisión de sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), se aprobó la introducción de la metodología Aprendizaje-Servicio como "una herramienta poderosa mediante la cual se desarrollan competencias clave para la formación y el futuro desempeño profesional" (2015, p. 3).

Teniendo en cuenta los dos elementos planteados anteriormente (competencias y aprendizaje-servicio), los cuales se conforman como ejes estructurales de nuestro estudio, en este trabajo presentamos algunos de los resultados alcanzados relacionados la adquisición de competencias

en una investigación que tenía como objetivo: conocer la percepción de los discentes universitarios que participaron en un proyecto de ApS.

1. METODOLOGÍA

1.1. Descripción de la experiencia estudiada

La experiencia estudiada se desarrolló en el marco de la asignatura de carácter optativo *Intervención Educativa con Personas con Discapacidad*, impartida en 4º curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Huelva durante el primer semestre del curso 2018/19.

En esta se llevó a cabo un proyecto de ApS titulado "Aprendamos avanzando juntxs" en el que participaron un total de 31 alumnos/as con edades comprendidas entre 21 y 45 años, así como 31 ciudadanos/as pertenecientes al colectivo de personas diversidad funcional intelectual de la asociación Avadi-Down Huelva.

El objetivo principal del proyecto desarrollado se centraba en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, tanto profesionales como personales, del alumnado universitario a través de la práctica en contextos reales y con un sentido de mejora social de su realidad cercana en lo concerniente a la diversidad funcional intelectual.

Así, se conformaron 6 grupos de trabajo de entre 3 y 6 miembros, abordando cada uno de ellos una de las necesidades existentes en la población destinataria del servicio. Para ello, en primer lugar, cada grupo se formó sobre una de las áreas temáticas que componían el conjunto de las necesidades detectadas para, posteriormente, planificar e implementar tales actividades socioeducativas con las personas con diversidad funcional intelectual de la asociación a fin de dar respuesta a los objetivos de servicio planteados.

1.2. Método de investigación

Como metodología, desarrollamos un *estudio de caso exploratorio* (Stake, 2005) de corte mixto, por ser la opción que consideramos que mejor se ajusta a las características de nuestro caso estudiado, nuestro objeto de estudio y los objetivos que nos planteamos alcanzar con esta investigación. Podríamos definir el estudio de caso como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1998, p. 11).

A fin de obtener la información necesaria para su posterior análisis, han sido empleadas las siguientes técnicas de recogida de datos durante el trabajo de campo:

- Análisis documental de los trabajos de final de asignatura realizados por cada grupo de alumnado sobre su participación en el proyecto, conformando estos un total de 6.
- Entrevistas semiestructuradas en profundidad (Vázquez y Angulo, 2003) al alumnado universitario participante, mediante los grupos de trabajo previamente conformados, así como al profesor de la asignatura y, de manera grupal, a los ciudadanos/as pertenecientes al colectivo de personas diversidad funcional intelectual de la asociación. El tipo de comunicación que hemos empleado en este tipo de entrevistas se ha basado en el diálogo flexible y abierto entre las personas informantes y la persona entrevistadora, aunque existió cierta planificación sobre los temas y aspectos que considerábamos necesarios tratar, tal y como recomiendan Vázquez y Angulo (2003).

- Cuestionario *ad hoc* de tipo mixto al alumnado participante. El mismo estaba configurado por 19 cuestiones relacionadas con la asignatura y la metodología ApS en el que se combinaban cuestiones de escala Likert de corte cuantitativo, así como preguntas abiertas de carácter cualitativo. Este fue diseñado por las personas autoras de esta contribución.

Para el análisis de los datos cualitativos hemos partido de la técnica de *codificación* (Simons, 2011; Taylor y Bodgan, 1992). Esta consiste en la reunión y análisis de los datos que referentes a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones con la intención de hallar contrastes y relaciones estos para generar conocimientos, interpretaciones y comprensiones de nuestros casos.

Para ello, se han seguido tres pasos principales durante el proceso de análisis:

- Categorización: selección de los tópicos existentes entre los datos que compartían entre sí patrones comunes y elementos relacionados. De este modo se generaron categorías y subcategorías, siendo la diferencia entre ambas que las primeras denotan un tópico en sí mismas mientras que las segundas hacen referencia a aspectos concretos de dichos tópicos (Cisterna, 2005).
- Elaboración emergente de categorías y agrupación de los datos: agrupación y organización de los datos del mismo tópico en categorías y subcategorías. Durante este proceso surgieron nuevos tópicos y relaciones que conformaron categorías emergentes.
- Análisis holístico de los datos de cada categoría, así como aquellos que tienen relación entre estas: permitiéndonos alcanzar comprensiones y conocimientos conjuntos de cada categoría o eje temático.

Cabe destacar que el análisis de los datos que hemos llevado a cabo ha sido de naturaleza inductiva, es decir, durante el transcurso de este se han generado ideas, teorías y conocimientos de tipo general a partir de los datos concretos recogidos (Simons, 2011; Taylor y Bodgan, 1992).

Las categorías surgidas de este proceso han sido las siguientes:

Tabla 1. Categorías surgidas del análisis de los datos.

Categorías:	Subcategorías:	Código:
Desarrollo Profesional	Habilidades	D.P.H.
	Aprender de la Práctica	D.P.A.P.
	Estimulación de la Práctica Profesional	D.P.E.P.P.
	Conocimientos	D.P.C.
	Valores	D.P.V.
	Emociones	D.P.E.
Atención Necesidades Reales del Entorno		A.N.R.E.

Fuente: Elaboración propia.

A fin de contribuir a la veracidad de los resultados de nuestra investigación, se han llevado a cabo diferentes técnicas de triangulación.

Mediante la *triangulación metodológica*, hemos llevado a cabo el contraste de la información recogida a través de las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas en nuestro trabajo de campo (análisis documental, observación no participante y entrevistas semiestructuradas en profundidad) con el objetivo de comprobar las coincidencias y divergencias existentes entre sí,

así como obtener una mayor cantidad de información, de mayor profundidad y alcanzar los conocimientos, comprensiones y relaciones existentes sobre nuestro objeto de estudio.

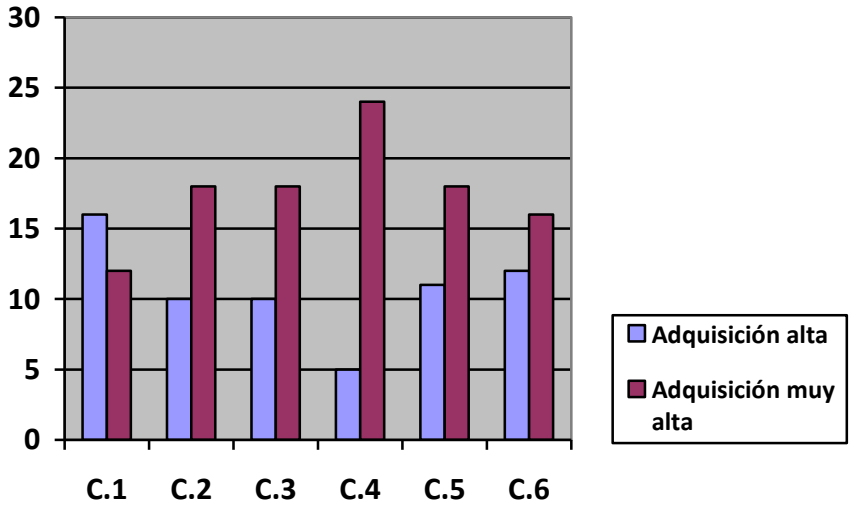
Complementariamente, también hemos atendido a la revisión y contraste de los datos proporcionados por las distintas fuentes de información a fin de comprobar las discrepancias y concordancias existentes. Asimismo, ello también ha contribuido a la adquisición de un mayor número de datos y una mayor profundización en estos y su análisis. Tal estrategia recibe el nombre de *triangulación de datos* (Taylor y Bodgan, 1992).

Por último, se ha realizado una *triangulación de personas investigadoras*, por la cual las decisiones, las reflexiones, las percepciones, los datos, los conocimientos, las comprensiones, los resultados y las interpretaciones de nuestra investigación han sido debatidas, analizadas y contrastadas entre los autores de este trabajo.

2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos a través del cuestionario *ad hoc* permiten apreciar una valoración muy significativa del estudiantado en cuanto al nivel de adquisición de competencias logrado (figura 1). Las mismas fueron valoradas en una escala que iba del 1 (muy bajo) al 5 (muy alto), y estaban relacionadas con: C.1) Análisis de los factores y procesos que intervienen en la realidad socio-cultural actual; C.2) Mediar, asesorar e intervenir a personas y grupos en situaciones de necesidad; C.3) Afrontar los dilemas éticos desde una perspectiva crítica ante las nuevas demandas y formas de exclusión; C.4) Promover y respetar los derechos humanos, los valores democráticos y la igualdad social; C.5) Diseñar, producir y utilizar recursos para la intervención socio-educativa con personas con discapacidad; y C.6) Conocer y comprender los principales conceptos, recursos y estrategias para el desarrollo de acciones educativas integrales en contextos comunitarios.

Figura 1. Resultados del cuestionario ad hoc



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados presentados en la figura 1, podemos apreciar que más del 96% del estudiantado implicado en el proyecto de ApS ha valorado como alto y muy alto el nivel

de competencias alcanzado, siendo especialmente relevante los valores asignados a la competencia 2, 3, 4 y 5.

En cuanto a los dos elementos estructurales que se constituyen como ingredientes esenciales de las competencias según el Ministerio de Educación (2010), hallamos que el alumnado también percibe la experiencia de ApS estudiada como un espacio desde el que han podido ser desarrolladas.

En este sentido, encontramos que muchos de los discursos del alumnado informante se encaminan a valorar el desarrollo de habilidades útiles para el desempeño profesional docente:

> *"Ent.: ¿Qué cualidades has descubierto de ti a través de la participación de este proyecto de ApS?*
> *Alumna: La resolución de conflictos, ya que pensaba que tenía menos capacidad resolutiva, pero he aprendido que es algo que te va aportando la propia intervención y la experiencia" (*entrevista alumnado)
>
> *"Alumna: He trabajado gratamente la resolución de conflictos de manera grupal y a nivel personal, la flexibilidad a la hora de modificar actividades y tiempo" (*entrevista alumnado)
>
> *"Alumna: La empatía que llegas a conseguir con los usuarios, la capacidad de improvisación en poco tiempo y que dicha improvisación fuera efectiva, el concepto de compañerismo tan puro que presentan los usuarios y la solidaridad que tienen con sus compañeros" (*entrevista alumnado)
>
> *"Alumna: Me ha dado la oportunidad de llevar a cabo un proyecto realizado con mucho esfuerzo y tiempo invertido, así como hacer una valoración objetiva del planteamiento del mismo y una gratificación a nivel laboral" (*entrevista alumnado)

Igualmente, la puesta en práctica del proyecto ha permitido la posibilidad de reflexionar y aprender de algunas dimensiones profesionales que el mero diseño de proyectos educativos no implementados (teóricos) no permite acceder:

> "*Ent.: ¿Qué cualidades has descubierto de ti a través de la participación de este proyecto de ApS?*
> *Alumna: Capacidad de enfrentarme a situaciones que no he vivido y saber solventar problemas que se han presentado a la hora de llevar a cabo el proyecto" (*entrevista alumnado)

Asimismo, también afirman haber encontrado sentimientos estimulantes hacia la práctica profesional de la educación social a partir de este proyecto:

> *"Alumno: Me he visto mucho más desenvuelto, más dinámico, he descubierto lo mucho que me gusta este ámbito y he estado super a gusto*" (entrevista alumnado)
>
> *"Alumna: Me sentía desmotivada con la carrera, he recuperado las ganas de ser educadora social" (entrevista alumnado)*
>
> *"Alumno: Una experiencia super enriquecedora, ya que el hecho de tratar con personas con diversidad funcional me ha encantado, además era la primera vez que trabajaba con ellos y me ha llenado mucho la experiencia" (*entrevista alumnado)

Los valores, especialmente hacia el colectivo de personas con diversidad funcional, también entraron en juego en el proceso de aprendizaje que se generó en el transcurso del proyecto:

> *"Alumnado: Es genial aplicar los conocimientos a la práctica porque así somos conscientes de los verdaderos problemas que sufren las personas de este colectivo" (*entrevista alumnado)

> *"Alumna: es muy importante crear programas como estos para cambiar las necesidades de personas con diversidad funcional, ya que es un sector a los que muchas personas no prestan atención" (*entrevista alumnado)

> *"Alumna: Es en definitiva una solución a un problema que está fuera de nosotros, pero que nos interpela, nos incumbe y sobre el cual podemos actuar responsablemente intentando solucionarlo, al menos mejorarlo. Los usuarios han podido solventar cuestiones y necesidades de forma óptima" (*entrevista alumnado)

Del mismo modo, los conocimientos también fue una dimensión del aprendizaje que se desarrolló a partir de la práctica del Aprendizaje-Servicio según los relatos del estudiantado entrevistado:

> *"Alumna: Sobre todo muy gratificante el poder llevar a la práctica un proyecto hecho por nosotros mismos y, además, un gran aprendizaje en varios conceptos de los que no tenía suficiente información" (*entrevista alumnado)

> *"Ent.: ¿Qué os ha aportado el hecho de poner en práctica este proyecto?*
> *Alumna: Conocimiento de los usuarios sobre todo de las diferentes diversidades funcionales" (*entrevista alumnado)

En lo referido al desarrollo profesional, las emociones también estuvieron presentes como elemento del aprendizaje en los relatos del alumnado sobre la experiencia:

> *"Alumna: Ha sido una experiencia nueva, donde ha ido muy implicadas las emociones con el aprendizaje y servicio" (*entrevista alumnado)

Por otro lado, en lo que respecta al otro elemento estructural de las competencias según el Ministerio de Educación (2010), el alumnado tenía muy presente el hecho de que el proyecto implementado atendía a las necesidades reales del contexto:

> *"Alumna: Se trata de solventar (al menos un poco) una serie de necesidades encontradas. Se interviene con personas con una necesidad específica en la comunidad" (*entrevista alumnado)

> *"Alumno: estos servicios son bastante necesarios para trabajar y sensibilizar acerca de las necesidades que tienen estas personas y con ellos eliminar barreras" (*entrevista alumnado)

A su vez, atender a las necesidades de las personas con diversidad funcional intelectual ha despertado un compromiso, tanto profesional como personal, con este colectivo entre el alumnado participante:

> *"Alumno: He despertado mi espíritu crítico ante este colectivo, nunca había trabajado con ellos y ahora no voy a dejarlos. Tengo un compromiso con ellos" (*entrevista alumnado)

> *"Alumna: [El proyecto] hace de mí una implicación consciente y motivada" (*entrevista alumnado)

Fue además relevante que la totalidad del alumnado, tanto en los datos recogidos a través del cuestionario como los recogidos en la entrevista, afirmasen que el ApS tiene potencial para la práctica educativa y lo aplicarían a su futuro profesional como educadoras y educadores sociales, siendo algunas razones de ello las siguientes:

> *"Alumna: Porque se trabaja cualquier necesidad percatada que pueda tener relación con lo socioeducativo para mejorar la vida de las personas" (*entrevista alumnado)

> *"Alumna: Porque todo aprendizaje puesto en práctica es mucho mejor, se aprende de verdad" (*entrevista alumnado)

> *"Alumna: El proyecto ApS podemos utilizarlo a lo largo de nuestra carrera profesional" (*entrevista alumnado)

CONCLUSIONES

Como conclusión, podemos plantear que los proyectos de ApS se configuran como escenarios formativos que promueven el desarrollo de competencias del estudiantado universitario según los criterios planteados por el Ministerio de Educación (2010), ya que se enfrenta a situaciones de la vida real que tienen que analizar y, posteriormente, diseñar acciones socioeducativas orientadas a mejorar dicha realidad. Aprendizaje que, a su vez, se ve motivado y potenciado por la vivencia de situaciones reales en contextos educativos y que dota de sentido, a su vez, la teoría trabajada, tal y como también apuntan los resultados alcanzados en nuestro estudio.

Al mismo tiempo, también cobra sentido en la medida que atiende los criterios que fija la Comisión Europea (2010) como necesarios para la adquisición de las competencias clave: desarrollo de estrategias analítico-reflexivas encaminadas a promover la reflexión, la creatividad, aprender en la resolución de problemas…). También se configura como un espacio que ofrece la posibilidad para que el estudiantado que participa en actividades encaminadas a mejorar aspectos de la realidad social pueda desarrollar, de manera integral y globalizada, las distintas dimensiones (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que conforman el borroso término denominado competencias (Díaz-Barriga, 2011; Pérez, 2012).

Asimismo, vivenciar la práctica en situaciones reales a partir de esta metodología ha permitido el desarrollo de las dimensiones del aprendizaje por competencias que, a menudo, se ven olvidadas desde el marco de la educación formal para centrarse en un aprendizaje más técnico y cognitivo, como es el caso de las habilidades, los valores y las emociones. Todo ello sin olvidar el desarrollo motivacional que genera la reflexión y la constatación de las potencialidades que posibilita el aprendizaje ligado al servicio.

Por todo ello, podemos determinar que los hallazgos obtenidos resultan coincidentes con las aportaciones de Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (2018) y Díaz (2015), en las que se destaca el potencial pedagógico que posee la metodología del Aprendizaje-Servicio a la hora de ser utilizada en el contexto universitario como escenario formativo que favorece el desarrollo de competencias entre el alumnado participante.

LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En cuanto con los límites de esta investigación, podría señalarse su carácter de estudio de caso a partir de un fenómeno singular, aunque los resultados pueden significar una nueva oportunidad

para modificar antiguas generalizaciones (Stake, 2005), así como la transferencia de los resultados a otros contextos, dependiendo del grado de similitud entre ambos:

> Como señalábamos en el capítulo primero, los casos particulares no constituyen una base sólida para la generalización a un conjunto de casos, como ocurre con otros tipos de investigación. Pero de los casos particulares, las personas pueden aprender muchas cosas que son generales. Y lo hacen en parte porque están familiarizados con otros casos a los que añaden el nuevo, y así forman un grupo un tanto nuevo del que poder generalizar, una oportunidad nueva de modificar las antiguas generalizaciones (Stake, 1998, p. 78).

Respecto a posibles líneas de investigación, se propone avanzar en los siguientes asuntos:

- Analizar las razones que se establecen como fundamento en la implicación de los distintos agentes participantes en las prácticas de Aprendizaje-Servicio.
- Explorar la influencia que pueden ejercer los proyectos de ApS en la adquisición y desarrollo de las competencias del alumnado universitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chiva-Bartoll, O. y Gil-Giménez, J. (2018). *Aprendizaje-Servicio universitario. Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Madrid: Octaedro.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61-71.

Comisión Europea (2010). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Dirección General de Educación y Cultura Comisión Europea. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf

de Miguel, M. (2013). La reforma curricular y metodológica de las enseñanzas universitarias. Una mirada crítica sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pulso, Revista de Educación*, *36*, 13-35.

Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en Educación Superior. *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior*, 63-86.

Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *2*(5), 3-24.

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. I. Pérez. (Coords.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015: Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.

Montes, R., Tapia, M. y Yaber, L. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Thousand Oaks: SAGE.
Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
Vázquez, R. y Angulo, F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

UNA NUEVA MIRADA AL SISTEMA HEGEMÓNICO DE SEXUALIDAD A PARTIR DEL REPENSAR LOS CONCEPTOS DE GÉNERO Y ROLES DE GÉNERO

Granero Andújar, Alejandro
Universidad de Huelva, Huelva, España
alejandrograneroandujar@gmail.com

Resumen

Las teorías hasta el momento han tendido a integrar los roles de género como eje conformativo de las categorías de género, sin atender a las nuevas masculinidades, las nuevas feminidades y las personas identificadas como *gender non conforming*. En este trabajo nos proponemos repensar los conceptos de "género" y "roles de género" teniendo en cuenta las realidades emergentes en la visibilidad social que rompen los mandatos socioculturales de binarismo de género y roles de género tradicionales. Así, presentamos el resultado de un proceso teórico-reflexivo a partir de las aportaciones de los principales autores y autoras sobre la materia acerca de la necesidad de desvincular la dimensión comportamental de la definición de género. A partir de ello, expondremos una nueva mirada al sistema hegemónico imperante y las distintas dimensiones que lo configuran (sexo, género, roles de género e identidad afectiva-sexual). En conclusión, consideramos necesario repensar la concepción de género como aquella categoría (pre)determinada por los roles y comportamientos atribuidos a ser hombre o mujer, para comenzar a entenderla como una forma abierta de categorización que va más allá de los modelos binarios y es determinada de manera autónoma por cada persona según su sentimiento identitario.

Abstract

The theories so far have integrated gender roles as a conformative axis of gender categories, without addressing new masculinities, new femininities and people identified as *gender non conforming*. In this paper we propose to rethink the concepts of "gender" and "gender roles" considering the emerging realities in social visibility that break the sociocultural mandates of gender binarism and traditional gender roles. Thus, we present the result of a theoretical-reflexive process based on the contributions of the main authors on the subject about the need to de-link the behavioral dimension of the definition of gender. From there, we will expose a new look to the prevailing hegemonic system and the different dimensions that make up (sex, gender, gender roles and sexual-affective identity). In conclusion, we consider it necessary to rethink the conception of gender as that category (pre) determined by the roles and behaviors attributed to being male or female, to begin to understand it as an open form of categorization that goes beyond binary models and is determined autonomously for each person according to their identity feeling.

Palabras clave: género; identidad de género; nuevas masculinidades; nuevas feminidades; roles de género, transexualidad.

Keywords: gender; identity gender; new masculinities; new femininities; gender roles; transsexuality.

INTRODUCCIÓN

Mota (2017) definía las culturas como "órdenes sociales que revisten la vida y los cuerpos de significado y simbología" (p. 116), conllevando de este modo la regulación y delimitación de los roles sociales, así como la conformación de las personas a partir de las identidades otorgadas en dicho sistema cultural. De este modo, el poder hegemónico ejerce mecanismos de control y dominación en todas las dimensiones que ocupan nuestro sentido personal dentro de una determinada cultura, extendiéndose ello también a la esfera de la sexualidad[1]. Como dijo Collignon (2011):

> La sexualidad es finalmente una construcción social que se encuentra determinada por las condiciones sociales, culturales, históricas, políticas y económicas de la sociedad a la que pertenece; la sexualidad, y su normatividad, no es un asunto externo ni ajeno a los procesos de constitución social (p. 137).

Pero, ¿cómo está presente ese poder en nuestra sociedad y opera en nuestro ser y estar en ella? A continuación, presentamos el resultado de un proceso teórico-reflexivo sobre una nueva conceptualización de género, atendiendo a los modelos subversivos de feminidad, masculinidad, así como identidad de género *gender non conforming*, para pasar a visibilizar lo que hemos denominado *Sistema Normativo de Sexualidad*.

1. DESARROLLO

1.1. El género y los roles de género como dimensiones diferenciadas.

El concepto de género comenzó a tener relevancia en los ámbitos académicos y sociales a partir de los años 70 gracias a los movimientos feministas y el análisis de Gayle Rubin (1986) sobre la opresión de las mujeres a manos de los hombres, así como otros estudios sobre el tema, tales como Chodorow en 1978, Leacock en 1972 y 1978, Ortner en 1974, Rosaldo en 1974 y Sacks en 1974 y 1979 (como se cita en Calvo, Sierra y Caparrós, 2018). No obstante, esta perspectiva desvinculante de los aspectos fisiológicos y los aspectos comportamentales/culturales ya estaba presente en los trabajos antropológicos de Margaret Mead (2006), cuya primera publicación data de 1935, visibilizando las diferencias de los valores entre hombres y mujeres en diferentes culturas, así como en la obra *El segundo sexo*, escrita por Simón de Beauvoir en 1948, en la que se rompía con el determinismo biológico a partir de la conocida expresión "No se nace mujer: se llega a serlo" (1987, p. 109). Igualmente, Stoller (1968), en su publicación *Sex and gender*, propuso la división explícita entre los conceptos de "sexo" y "género", por la cual el primero hacía referencia a los aspectos fisiológicos, mientras que "género" se correspondía con la asignación cultural de las diferencias sexuales. De este modo, Stoller desenmarcó la dimensión sociocultural de género de las corrientes esencialistas que asignaban la relación intrínseca de hombres y mujeres a los aspectos biológicos.

Desde la comunidad científica, investigadores como John Money demostraron que sexo y género son dos dimensiones separadas. Bien es cierto que tales investigaciones no estuvieron exentas de crueldad hacia las personas intersexuales por sus prácticas quirúrgicas y hormonales normalizadoras (García López, 2015) o las imposiciones de género, como el Caso Reimer[2]. De

[1] Según la Organización Mundial de la Salud (2006) la sexualidad "abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales" (p. 10).

[2] Para saber más, ver https://psicologiaymente.com/psicologia/experimento-cruel-psicologia-david-reimer

igual modo, el uso que Money proporcionó al concepto de género no fue más que el de normalizar aquellos cuerpos que socialmente se consideraban como "anormales" y "monstruosos", como es el caso de las intervenciones quirúrgicas mutiladoras a personas intersexuales. Este es un claro ejemplo de las razones que llevan a Preciado (2003) a indicar que *"*el concepto de «género" fue ante todo una noción sexopolítica antes de convertirse en una herramienta teórica del feminismo americano*" (*p. 4).

Es a raíz de las aportaciones señaladas que el concepto de género se estableció como los comportamientos, actividades y roles considerados socialmente adecuados para hombres y mujeres, impuestos mediante una socialización diferenciada. Con ello, el término *género* adquiere una dimensión comportamental, es decir, se consolidó como una construcción cultural sobre diferentes aspectos acerca de lo que significaba ser mujer u hombre, entre los que destacaban los modelos de comportamiento, reforzando así la categorización de género ligada a los roles de ambas categorías binarias.

Excediendo lo que socioculturalmente se determina como adecuado y "natural" según la normatividad socialmente imperante, en este trabajo debatimos sobre ese sentido comportamental de la categoría género para arrojar un enfoque diferente que permita atender a las nuevas formas de masculinidades y de feminidades, propias de las corrientes feministas post-estructuralistas, por las que los modos de comportamiento y roles no siempre se corresponden con las tradicionalmente asociadas al género.

¿Qué pasa con los hombres feminizados? ¿Debemos negar su pertenencia a la categoría de género hombre por sus comportamientos femeninos? ¿Debemos negar la de mujer a las mujeres que rompan con la feminidad? Limitar la categorización de género a los roles y actitudes atribuidos a este, tal y como se ha hecho hasta el momento, excluye a las mujeres "masculinizadas", a los hombres "feminizados", así como a las personas denominadas *gender non conforming*[3]. Al mismo tiempo, no ofrece lugar a aquellas formas de género no binarias que no poseen unos roles tradicionalmente asignados, las cuales denominó Platero (2014) como *géneros independientes*. Pyne (2014), determinaba que esta categoría aúna a las personas que: 1) están conformes con su género asignado en el nacimiento por motivos biológicos, pero no encajan en los límites socioculturalmente determinados como apropiados para su género; 2) rechazan los modelos de categorización de género binarios; 3) se identifican con una categoría de género diferente a la asignada en el nacimiento por motivos biológicos y transitan a formas genéricas que van más allá del modelo binario (hombre o mujer).

Por tanto, se torna necesario repensar la concepción imbricada entre los dos términos (género y roles de género) ante la acepción heteronormativa hasta ahora otorgada para tomar un sentido propio de la noción de género que se ajuste a la diversidad existente. Así, aquello que tradicionalmente se ha determinado como la percepción comportamental del género y ha supuesto la base conformativa de la categorización de este, tal y como hemos apuntado anteriormente, es lo que podríamos denominar como *roles de género*. De este modo, se disocia el ámbito de los comportamientos como criterio de categorización de género para dar un nuevo sentido que atienda a las características socialmente minoritarias o subversivas.

[3] Estas se pueden definir como personas "que muestran un interés recurrente por jugar, realizar ciertos deportes, tener aficiones y profesiones asociadas como "propias del género opuesto"" (Platero, 2014; p. 406).

Para Stryker (2008), los roles de género son "las expectativas sociales respecto al comportamiento y actividades apropiadas para un miembro de un género particular" [4] (p. 12). Butler (2007) acuña el término *performatividad* para explicar la producción de subjetividades a la normatividad social mediante el sentido imitativo de los hombres y las mujeres a los modelos tradicionales hegemónicos de feminidad y masculinidad, así como mediante el uso del lenguaje (Butler, 2002). En definitiva, podemos concluir esta breve aproximación conceptual diciendo que se corresponden a las imposiciones socioculturales atribuidas a las dos categorías de género binarias por el Sistema Normativo de Sexualidad, asignándole tradicionalmente a los hombres la "masculinidad" y a las mujeres "la feminidad".

Como indican Barragán (2006), Fernández Enguita (1988), Debón (2008), Camaraco y Orm (2011) o Subirats (1994), desde los modelos tradicionales se asocia a los hombres la agresividad, la independencia, la fuerza física y el liderazgo (modelo hegemónico de masculinidad), mientras que para las mujeres queda asignada la dependencia, la dulzura, debilidad y la pasividad, entre otras cosas (modelo hegemónico de feminidad).

En cuanto la afectividad y la sexualidad, desde el modelo normativo de feminidad, tradicionalmente ligado a las mujeres, se determina la necesidad de que las relaciones sexuales y la afectividad vayan acompañadas del amor romántico, irracional, coactivo y ciego, basado en el control, dominación y la sumisión (Camaraco y Orm, 2011; Dahl, 2005; Debón, 2008; Epstein y Johnson, 2000; Roca, 2003; Sanchís y Senabre, 2007). En cambio, desde el modelo de masculinidad tradicional se encarna la impulsividad y la actividad sexual desenfrenada, irreprimible, incontrolable e irreflexiva, características que sirven como argumento inexcusable para todos los privilegios masculinos, tales como visitar prostíbulos, la infidelidad, mayor actividad sexual, engaños para conseguir relaciones sexuales, etc.

Con dichos modelos culturales preestablecidos a los géneros, hombres y mujeres se encuentran ante la obligación de acatar esas actitudes y comportamientos para no salir de la norma socialmente establecida y, así, evitar problemas, estigmatizaciones, burlas y violencias hacia su persona (Camaraco y Orm, 2011; Epstein y Johnson, 2000; Macías, Moreno, Salguero y Rodríguez, 2009), perpetuándose aún más las formas tradicionales hegemónicas de actuar, comportarse y ser.

No obstante, como hemos señalado previamente, existen personas que actúan en discordancia con los modelos tradicionales asociados a su género, rompiendo con los cánones normativos imperantes, como es el caso de las mujeres "masculinizadas" y los hombres "feminizados", así como de las personas denominadas *gender non conforming*. A fin de no perpetuar una mirada hegemónica que continúe reproduciendo la exclusión de quienes transgreden las fronteras de lo normativamente establecido en cuanto a la esfera del género, se torna necesario atender a esta reconceptualización que desligue las formas de comportamiento con las categorías de autodeterminación de cada persona.

1.2. El Sistema Normativo de Sexualidad

Atendiendo al nuevo marco conceptual de género y roles de género que venimos señalando, resulta necesario llevar a cabo una reflexión holística sobre el sistema regulatorio que conforma nuestras subjetividades y corporalidades, percibiendo estos roles como otro elemento más de interés a tener en cuenta dentro de la visión del Sistema Normativo de Sexualidad a fin de comprender la globalidad y totalidad de este.

[4] Traducción propia de la definición original.

Desde el campo de estudio de la filosofía, algunos autores y autoras han abordado el sentido restrictivo de la normatividad sociocultural, destacando en ello Michel Foucault, Paul Beatriz Preciado o Judith Butler. Este primero, mediante el término de *biopoder* (Foucault, 2012), señaló que nuestras formas de entender el mundo, comportarnos, desear y percibir los cuerpos no surgen de procesos autónomos e individuales, sino que están determinadas por las formas de construcción de la cultura dentro de un contexto social concreto. Así, el biopoder actúa de dos formas principales: en primer lugar, en la estandarización y optimización de las funciones y posibilidades corporales por parte de las ciencias del saber (como los campos de la medicina, la psicología, la sociología, etc.); en segundo lugar, desde el control disciplinario del género y todo lo que en el sistema dominante se construye a partir de él (deseo afectivo-sexual, comportamientos, roles, tareas, gestos, etc.).

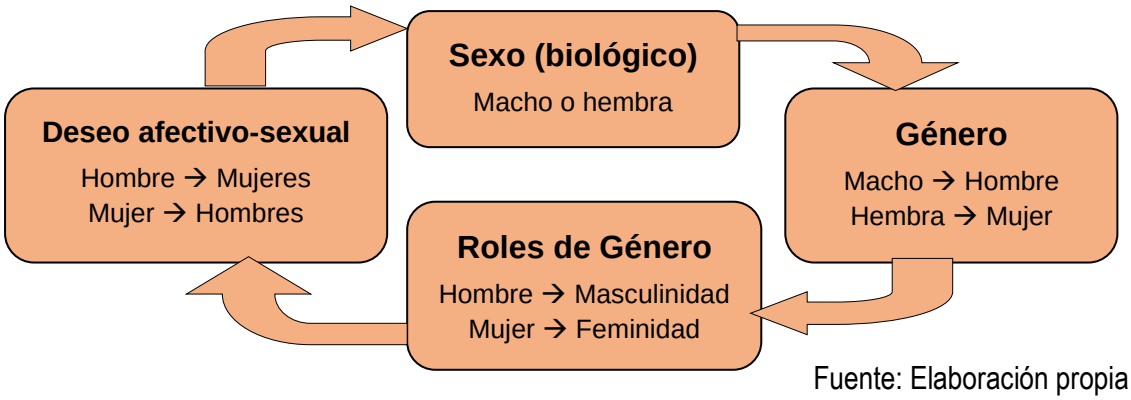
Preciado (2003), a partir de las aportaciones de Foucault, introdujo el concepto de *sexopolítica*. En él mostraba una visión sobre cómo el sexo y todo lo que rodea a este (órganos sexuales, prácticas afectivas-sexuales, identidades de género y códigos de masculinidad y feminidad) son moldeados en los límites de los modelos normativos mediante los discursos sobre ello, convirtiéndose el poder en un agente de control de las vidas de las personas.

Butler (2007), empleando el término *matriz heterosexual*, expone el modo en que los cuerpos, el género y los deseos son conformados según los parámetros de la normatividad social mediante lo que denomina como *performatividad*, esto es la construcción de las subjetividades a través de la repetición de rituales y patrones tradicionales de los géneros binarios.

Partiendo de tales aportaciones, a raíz de las reflexiones propias alcanzadas, hemos establecido una diferencia sustantiva entre lo expuesto por estas personas autoras y lo que en este trabajo llamamos el *Sistema Normativo de Sexualidad*. Esta radica en la atención diferenciada entre *género* y *roles de género*, conformándose como dos formas de categorización distintas, aunque dependientes en nuestro sistema social dominante.

En este sentido, el sistema político-sexual en el que nos encontramos nos conforma bajo la premisa de la existencia única de unas pocas alternativas predeterminadas en función de una correlación lineal supuestamente constituida por los parámetros naturales. Todo ello mediante una serie de mecanismos y procesos socio-culturales aplicados de manera constante y sutil a lo largo de nuestras vidas que configuran nuestros deseos, nuestros cuerpos y nuestras identidades, produciendo la pérdida y sumisión de nuestras subjetividades individuales (Pérez, 2010). De este modo, partiendo de los aportes en el campo de la filosofía que acabamos de exponer, así como el *sistema sexo/género* que mostraba Rubin (1986), este proceso queda sintetizado del siguiente modo: nuestras características fisiológicas determinan nuestra categorización de *sexo*, por las cuales se nos clasifica como macho o como hembra; pre-establecen nuestro *género*, hombre o mujer; y, a partir de este, queda asignada nuestra manera de sentir, actuar y vivir (*roles de género*: masculinidad o feminidad), así como nuestras formas de placer y sentimentalidad (identidad afectiva-sexual: normativamente se aplica la *heterosexualidad obligatoria*).

Figura 1. Dimensiones del Sistema Normativo de Sexualidad



Fuente: Elaboración propia.

Como determinó Butler (2006), el sistema imperante determina qué vidas son reconocibles y cuáles no y, en consecuencia, qué personas serán consideradas como sujetos y quienes ininteligibles y sin valía ni existencia real social. Es por ello que el término *vivencia,* para este tipo de identidades no heteronormativas, queda reducido a supervivencia, deshumanizándolas por el hecho de no ajustarse a los criterios de esta normalización (Butler, 2006). Según Romero, García y Bargueiras (2005), el motivo radica en que:

> El género y aún el sexo y la sexualidad como verdades políticas tienen una emergencia reciente y su mantenimiento requiere de un control férreo. De ahí la persecución cotidiana e institucionalizada de las ambigüedades y fluideces de sexos, géneros y deseos, y la vigilancia aduanera de los tránsitos: médicos, psicólogos y jueces como puntos de paso obligado en las fronteras, policías de la ley heterosexual, peritos de nuestros sexos/géneros (p. 22).

Atendiendo a Foucault (1980), la forma del poder actual ha variado del carácter represivo al productivo. Esto es, que los mecanismos de perpetuación del poder, en la actualidad, no se basan en aquellas formas de castigo más explícitas caracterizadas por el control externo de los sujetos utilizadas siglos atrás, sino que han variado hacia otras más sutiles, menos perceptibles, pero más eficaces en términos de obediencia y aceptación ciudadana. En consecuencia con este carácter productivo del poder, se nos conforma en la interiorización de las normas, modelando nuestros cuerpos y mentes, pues el poder penetra, opera y constituye nuestras subjetividades mediante los discursos, saberes y placeres generados a partir de él, atravesando toda la red social. De este modo, la propia sociedad actúa como vigilante de las normas socioculturales impuestas para el control social y, por tanto, de la perpetuación del poder hegemónico. Así, su metáfora de *Panóptico* (Foucault, 2002), se torna en una herramienta de análisis que nos permite comprender y entender cómo el poder productivo convierte nuestras subjetividades en vigilantes de las normas hegemónicas de sexualidad.

Esta conformación de nuestras subjetividades a los patrones imperantes se produce de forma inconsciente mediante su aprendizaje e interiorización desde el momento en el que nacemos a través de diferentes mecanismos que actúan bajo lo que Bourdieu (1998) denominó *violencia simbólica*. Esta trata de mantener a la persona o las personas dominadas bajo la naturalidad de la supuesta objetividad de las relaciones jerárquicas en las que se hallan. Así, se pretende evitar la reflexión, la sublevación y la actitud crítica hacia las injusticias del sistema discriminatorio en el que se encuentran, extrapolando la responsabilidad y la culpabilidad de las injusticias a las

propias personas dominadas, por lo que son estas quienes se atribuyen a sí mismas las razones de la desigualdad social.

Uno de estos principales mecanismos es el medio discursivo. El lenguaje es un recurso comunicativo de uso diario empleado para transmitir mensajes sobre aspectos que consideramos importantes comunicar, pero detrás de esta transmisión consciente e intencionada se esconden otras ideas y mensajes de naturaleza más sutil e invisible implícitas en ella. Tales ideas y mensajes reproducen y refuerzan las jerarquías sociales y, así, también las desigualdades a las que están sometidos los sectores minoritarios mediante su exclusión, rechazo, atribución de connotaciones negativas, etc. Entre otros muchos sectores oprimidos (personas racializadas, mujeres, migrantes, colectivo de diversidad funcional, etc.), se encuentran las no-heterosexualidades, las identidades trans y las intersexualidades. De este modo, a través de la aceptación pasiva de los mensajes discriminatorios implícitos en él, aceptamos y naturalizamos las jerarquías y discriminaciones sociales existentes mediante un convencimiento sutil y una interiorización prácticamente inapreciable como formas de conservación del poder, en lugar de la coacción, tal y como exponía Roca (2003), ofreciéndonos un enfoque foucaultiano del lenguaje como dispositivo del poder productivo.

La *heterosexualidad obligatoria*, término originario de Rich (1996) aunque atendemos a Fonseca y Quintero (2009) en su empleo, se trata de un fenómeno político-cultural por el cual, por medio de la utilización de mecanismos conformantes de valores personales e internos, como la culpabilidad y el miedo resultantes del ejercicio de una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001), así como por otros de un carácter social más explícito, como el castigo y la violencia, quedan repudiados y reprimidos aquellos sentimientos y conductas de carácter afectivo-sexual que no se corresponden con los parámetros heterosexuales. De este modo, se pretende asegurar la perpetuación de los deseos atrayentes únicamente hacia el sexo/género contrario, sosteniendo el modelo de sexualidad hegemónica y, con ello, de poder.

A su vez, estas categorizaciones de sexo-género conforman una jerarquía social donde el género masculino está por encima del femenino, generándose así discriminaciones y limitaciones que conforman y rigen la vida social, afectiva, sexual, laboral y personal de los sujetos que dicha sociedad comprende bajo la interpretación esencialista que se nutre de la totalidad de engranajes de este Sistema Normativo de Sexualidad: los hombres, por naturaleza, son más fuertes que las mujeres y, por tanto, resulta lógico que estos se encuentren en posiciones jerárquicas superiores en nuestra sociedad y deban ocupar los puestos de mayor rango y mayor esfuerzo (Camaraco y Orm, 2011). Este hecho, sustenta el *sexismo*, el cual "se acoge a la noción de naturaleza para producir el mismo efecto: legitimar en las prácticas sociales la condición de sujeción y subordinación de las mujeres, y manifestar el desprecio, el temor y el deseo que el «sexo débil" inspira" (Mingo y Moreno, 2017, p. 572). Asimismo, el sexismo conforma la base estructural del *machismo*, el cual se entiende como la actitud de superioridad o prepotencia de los hombres sobre las mujeres, así como la exaltación de las características masculinas (Giraldo, 1972).

Estas diferencias han sido latentes lo largo de la historia en la sociedad occidental, donde los hombres, determinados por lo que Moreno (1986) llama el *arquetipo viril*[5], han asumido el protagonismo del espacio social, político, económico y militar, quedando el papel de las mujeres,

[5] Al hablar de arquetipo viril la autora se refiere al varón adulto, blanco, de clase media-alta, occidental, cristiano y heterosexual que impera las escalas más altas de las jerarquías que rigen las sociedades, protagonizando a su vez el canon de hombre triunfal.

su contribución social y los estereotipos que tradicionalmente le son asociados relegados a un segundo plano (López Sánchez, 2007). Ello recibe el nombre de *patriarcado*[6] (Lerner, 1990), es decir, el poder (institucional, cultural, sexual, social, económico...) ha estado y sigue estando en manos de los hombres heterosexuales (hecho que ha modificado el término de *patriarcado* al de *heteropatriarcado*), lo que conlleva repercusiones en todos los ámbitos que componen nuestra realidad social: ámbito cotidiano, ámbito sexual, ámbito laboral, ámbito social, etc.

CONCLUSIONES

En la sociedad actual, cada día son más visibles las personas que cuestionan los mandatos sociales, por lo que los modos de pensar y debatir los sucesos sociales deben estar atentos a estas realidades cada vez más emergentes en la visibilidad social. Dicha realidad nos muestra que un hombre puede mantener unos comportamientos, valores y actitudes propios de la feminidad, así como una mujer de la masculinidad, al mismo tiempo que el género va más allá de las dos categorías binarias que sustentan estas definiciones. Por tanto, si continuamos estableciendo la categorización de género a partir de los criterios comportamentales, tal y como ha ocurrido hasta el momento, estaríamos excluyendo de nuestra mirada a estos sujetos que rompen con los dogmas tradicionalmente instituidos, a la vez que les desposeemos del derecho a poder categorizarse como hombres o como mujeres. Dicho de otro modo, continuaremos reproduciendo las imposiciones del sistema normativo si identificamos las categorías de género a los comportamientos hegemónicos para cada una de ellas.

Teniendo esto en cuenta, se torna necesario repensar la mirada y comprensiones realizadas hasta ahora del sistema que domina nuestros cuerpos, identidades, comportamientos y deseos para atender a estas realidades cada vez más presentes en nuestra cotidianeidad social. De modo que debemos reflexionar sobre la concepción asumida por la que concebimos el género como aquella categoría (pre)determinada por los roles y comportamientos atribuidos a ser hombre o mujer, para pasar a entenderla como una forma abierta de categorización que va más allá de los modelos binarios y es determinada de manera autónoma por cada persona según su sentimiento identitario. Esta división entre ambas dimensiones se convierte a su vez en un mecanismo de empoderamiento al pasar a conformar las categorías tradicionalmente constringentes hasta el momento en modos de identificación que atiendan la riqueza diversa existente en nuestros contextos socioculturales, logrando que, de este modo, dejen de ser modelos de opresión en lo que concierne a nuestras formas de estar, ser, sentir y percibirnos en la sociedad.

Por otro lado, también se torna necesario comprender estas dimensiones (género y roles de género) como categorías separadas del Sistema Normativo de Sexualidad a fin de tomar conciencia de todos los elementos que lo componen y que actúan en la conformación del modelo de sexualidad establecido como natural, correcto y válido. No pensar el género y los roles de género como engranajes independientes nos impide comprender todos los factores que intervienen en la conformación de los cuerpos, los deseos y las identidades, así como de los idearios socioculturales. Por tanto, resulta necesario no solo dejar atrás tal concepción imbricada entre los dos términos, sino concebirlos y repensarlos como dimensiones diferentes dentro del sistema expuesto.

[6] El término patriarcado, como discriminación e infravaloración sistemática hacia las mujeres no debe relegarse a la sociedad actual. Como muestra Lerner (1990), este hecho se remonta a la etapa del arcaico y ha modelado sus formas y sutilidad hasta nuestros días.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán Medero, F. (2006). Educación, adolescencia y violencia de género: les amours finissent un jour. *Otras miradas*, *6*(1), 31-53.

Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veinte.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Editorial Popular.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

Calvo García, G., Sierra Nieto, J. E. y Caparrós Martín, E. (2018). Derechos humanos y educación afectivo-sexual en la adolescencia: el programa educativo Forma Joven. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, *68*, pp. 80-101

Camaraco Cuevas, M. y Orm Saab, K. A. (2011). Sexualidad Masculina Patriarcal: Improntas culturales que ensombrecen el rostro humano de los hombres y la vida de las mujeres. *Revista Estudios Culturales*, *4*(8), 161-174.

Collignon Goribar, M. M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y sociedad*, *16*, 133-160.

Dahl, U. (2005). El baúl de los disfraces: un manifiesto femme-inista. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bargueiras Martínez (Eds.). *El eje del mal es heterosexual* (pp. 87-108). Madrid: Traficantes de sueños.

Debón Hernández, C. (2008). *La agentividad erótico-sexual de las mujeres, una asignatura pendiente en el proceso de igualdad*. Recuperado de http://www.redfeminista.org/nueva/uploads/art%C3%ADculo%20LA%20AGENTIVIDAD%20ER%C3%93TICO.pdf

Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

Fernández Enguita, M. (1988). *Iguales, pero no tanto: el curriculum escolar y la discriminación de la mujer*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266298057_IGUALES_PERO_NO_TANTO_EL_CURRICULUM_ESCOLAR_Y_LA_DISCRIMINACION_DE_LA_MUJER

Fonseca, C. y Quintero, M. L. (2009). La teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 69, 43-60.

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Madrid: Biblioteca Nueva.

García López, D. J. (2015). *Sobre el derecho de los hermafroditas*. Barcelona: Melusina.

Giraldo, O. (1972). El machismo como fenómeno psicocultural. *Revista Latinoamericana de Psicología, 4*(3), 295-309.

Lerner, G. (1990): *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica.

López Sánchez, F. (2007). La adquisición de la identidad y el rol sexual: 0-6 años. En F. Botia et al. *Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela* (pp. 29-36). Barcelona: Graó.

Macías Silva, E., Moreno Cabrera, O., Salguero, J. M. y Rodríguez Rodríguez, A. (2009). Propuestas para incorporar la atención a la diversidad afectivo-sexual en el centro. En M. Sánchez Sáinz (Coord.), *Cómo educar en la diversidad afectivo-sexual en los centros escolares* (pp. 29-61). Madrid: Los Libros de la Catarata.

Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.

Mingo, A. y Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Revista Estudios Sociológicos, 35*(15), 571-595.

Mota, R. M. (2017). Cross-dresser. En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 116-124). Barcelona: Bellaterra.

Organización Mundial de la Salud (2006). *Defining sexual health report of a technical consultation on sexual health.* Ginebra: OMS.

Pérez Fernández-Fígares, K. (2010). Del no-binarismo en la educación formal. En E. Ryan y S. de Lemus Martín (Coords.), *Coeducación: propuestas para alcanzar la igualdad de género desde las aulas* (pp. 209-232). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Platero Méndez, R. L. (2014). *Transexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.

Preciado, P. B. (2003). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Editorial Ópera Prima.

Pyne, J. (2014). Gender independent kids: a paradigm shift in approaches to gender non-conforming children. *Canadial Journal of Human Sexuality, 23*(1), 1-8.

Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana (1980). *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, *10*, 15-45.

Roca i Girona, J. (2003). Ni niños sin sexo, ni sexo sin niños: el modelo sexual hegemónico católico en versión española. En O. Guasch y O. Viñuales (Eds.), *Sexualidades: diversidad y control social* (pp. 149-172). Barcelona: Bellaterra.

Romero Bachiller, C., García Dauder, S. y C. Bargueiras Martínez. (2005). Introducción. En C. Romero Bachiller, S. García Dauder y C. Bargueiras Martínez (Eds.), *El eje del mal es heterosexual* (pp. 17-28). Madrid: Traficantes de sueños.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo [1975]. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, *30*, 95-145.

Sanchís Caudet, R. M. y Senabre Carbonell, E. (2007). Naftalina para la sexualidad. En F. Botia et al. *Sexualidad, identidad y afectividad: cómo tratarlas desde la escuela* (pp. 29-36). Barcelona: Graó.

Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender: The development of masculinity and feminity*. Londres: Karnack Books.

Stryker, S. (2008). *Transgender history*. Berkeley: Seal Studies.

Subirats Martori, M. (1994). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. *Revista Iberoamericana de Educación*, *6*, 49-78.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA: ¿QUÉ TAN PÚBLICA, GRATUITA Y OBLIGATORIA ES LA EDUCACIÓN?

Ibarra Rosales, Esther
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
mibarra33@hotmail.com

Resumen
En este trabajo se analiza la política educativa de igualdad de oportunidades en América Latina, por dos razones centrales: 1) es la predominante en la región; y 2) comprende los tres primeros cimientos para una educación inclusiva y/o equitativa: pública, gratuita y obligatoria, cuyo incumplimiento socava el derecho de toda persona a la educación, o bien, su cumplimiento posibilita avanzar hacia ese derecho. El contexto del análisis es la Agenda Educativa Mundial 20/30 liderada por la UNESCO (2015), cuyo bastidor es el 4º Objetivo del Desarrollo Sostenible (ODS4) y en específico la Meta 4.5. El análisis se hace con base en las leyes generales de educación de los 19 países latinoamericanos, donde éstos determinan las características de su enfoque de política de igualdad de oportunidades, lo que posibilita conocer sus dimensiones en cada país de la región, es decir, cómo la cumplen, en qué niveles y los sectores excluidos. Dicho de otro modo, qué tan pública, gratuita y obligatoria es la educación en América Latina, sobre la base de indicadores de diversos organismos internacionales de su cumplimiento. Desde una perspectiva comparada y un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo), el análisis permite contar con evidencias empíricas y arribar a conclusiones generales.

Abstract
This paper analyzes the educational policy of equal opportunities in Latin America, for two central reasons: 1) is the predominant in the region; and 2) it comprises the first three foundations for an inclusive and/or equitable education: public, free and compulsory, whose breach undermines the right of every person to education, or, its fulfillment makes it possible to move towards that right. The context of the analysis is the World Education Agenda 20/30 led by UNESCO (2015), whose framework is the 4th Sustainable Development Goal (SDG4) and specifically Goal 4.5. The analysis is based on the general education laws of the 19 Latin American countries, where they determine the characteristics of their equal opportunity policy approach, which makes it possible to know their dimensions in each country of the region, that is, how they comply with it, at what levels and the excluded sectors. In other words, how public, free and compulsory is education in Latin America, based on indicators of various international organizations for compliance. From a comparative perspective and a mixed approach (quantitative and qualitative), the analysis allows us to have empirical evidence and reach general conclusions.

Palabras clave: educación; igualdad de oportunidades; exclusión; leyes educativas; América Latina.

Keywords: education; equal opportunities; exclusion; educational laws; Latin America.

<"... Una negación de la educación no es más que una negación de la humanidad...">>
Alfred Fernandez †

INTRODUCCIÓN

En el campo de las políticas educativas subyacen, entre otras cuestiones, las siguientes: ¿por qué una política es efectiva o no?, ¿todas las políticas funcionan?, ¿por qué una misma política tiene resultados diferentes entre países con problemáticas educativas similares?, ¿el asunto es su diseño o implementación? A partir de estas interrogantes, se analiza la política educativa de igualdad de oportunidades en América Latina, por dos razones centrales: a) es la predominante en la región; y b) comprende tres imperativos, que a su vez son los cimientos de la educación inclusiva y/o equitativa: pública, gratuita y obligatoria, cuyo incumplimiento socava el derecho de toda persona a la educación, o bien, su cumplimiento posibilita avanzar hacia ese derecho.

Ciertamente, esta política educativa de igualdad de oportunidades ha sido motivo de cuestionamientos de diversos organismos (UNESCO, Banco Mundial, OCDE e incluso de la Comunidad Europea) y teóricos expertos en el tema (Marchesi, Tiana; Dubet, Sen, entre otros). El centro de los cuestionamientos es sobre la equívoca idea de considerar sinónimos igualdad de oportunidades e inclusión y/o equidad educativa. En ese sentido, aún cuando la primera puede ser considerada el <<piso mínimo>> para avanzar a las segundas, no se puede hablar de "igualdad" de oportunidades cuando la condición socioeconómica, el hábitat (urbano/rural), el origen étnico, la discapacidad y el género, entre otras condiciones, prevalecen como brechas de la exclusión y las desigualdades educativas, así como en otros ámbitos de los países latinoamericanos.

No obstante, diversos estudios de la comunidad internacional (UNESCO, OEI, CEPAL, Banco Interamericano de Desarrollo, entre otros) reconocen que en los últimos años, los 19 países de América Latina han logrado avances significativos en la educación en cuanto a la cobertura; pues registran una mejora en el acceso a la educación preescolar, la mayoría ha alcanzado la universalización de la educación primaria y un aumento de la tasa de matrícula en los niveles educativos posteriores. También, con algunos progresos en el aprendizaje de los estudiantes, aunque han sido lentos, dispares entre los países y con un impacto poco relevante en el mercado laboral.

Ahora bien, el ámbito de estudio de este trabajo son las leyes generales de educación de los 19 países latinoamericanos, pues todos tienen ese tipo de normativas y coinciden en predominar su política educativa en la igualdad de oportunidades. Incluso, es de destacar que los países de la región se ubican a la vanguardia legislativa educativa, pues en sus leyes generales de educación estipulan y regulan el nivel inicial o Atención y Educación a la Primera Infancia (AEPI) –éste sería el término más apropiado de acuerdo a la denominación internacional y que en algunos países incluye el preescolar– también con ciertas limitantes y dimensiones. Es de suyo importante ese avance legislativo de la AEPI, pues está ausente en la mayoría de los tratados de derechos humanos que incluyen el derecho a la educación y en los propios de éste. Además, en 18 países latinoamericanos el preescolar es parte de la educación obligatoria, aunque con distintos años de cursarlo. Pero, detrás del favorable panorama en la cobertura y el avance legislativo, las evidencias empíricas también revelan que el suelo educativo sigue estando disparejo y sectores importantes de niños, niñas y jóvenes están quedándose atrás en el acceso a la educación, particularmente los colectivos desfavorecidos o marginados.

El contexto del análisis es la Agenda Educativa Mundial 20/30 liderada por la UNESCO (2015), cuyo bastidor es el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) que propone "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos"; y específicamente la Meta 4.5 del ODS4 está enfocada a "eliminar las

desigualdades de género en la educación y garantizar la igualdad de acceso para las personas vulnerables, incluyendo personas con discapacidad, indígenas y niños en situaciones vulnerables, en todos los niveles de educación y formación profesional". En consonancia con esta premisa, en este trabajo se particulariza la situación educativa de la población indígena como paradigma del quiebre de la desigual igualdad de oportunidades educativas, por ser uno de los de mayor vulnerabilidad en América Latina.

1. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

Las 19 normativas proclaman el derecho a la educación de todas las personas con distintos enfoques de política educativa, mayoritariamente (14) el de igualdad de oportunidades (pública, gratuita y obligatoria); mientras 5 (Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y

Tabla 1. ENFOQUE DE POLÍTICA EDUCATIVA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

PAÍSES/ CATEGORÍAS	ENFOQUE DE POLÍTICA EDUCATIVA			IGUALDAD DE OPORTUNIDADES				
						OBLIGATORIA		
	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	EQUIDAD	INCLUSIÓN	PÚBLICA	GRATUITA 1/	AEPI 2/ (PREESCOLAR)	PRIMARIA Y SECUNDARIA	Media Superior (Bachillerato)
ARGENTINA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
BOLIVIA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
BRASIL	✓	—	—	✓	✓	✓	✓	✓
CHILE	✓	✓	✓	Ø		✓	✓	✓
COLOMBIA	—	—	—	✓	✓	✓	✓	A DETERMINANOS SECTORES
COSTA RICA	—	—	—	✓	✓	✓	✓	✓
CUBA	✓	—	—	TODA LA EDUCACIÓN ES PÚBLICA Y GRATUITA		NO	✓	NO
ECUADOR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
EL SALVADOR	—	—	—	✓	✓	✓	✓	NO
GUATEMALA	—	—	—	✓	✓	✓	✓	NO
HONDURAS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MÉXICO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
NICARAGUA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	PRIMARIA	NO
PANAMÁ	—	—	—	✓	✓	✓	✓	NO
PARAGUAY	✓	✓	—	✓	✓	✓	✓	NO
PERÚ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	NO
REP. DOMINICANA	✓	✓	—	✓	✓	✓	✓	NO
URUGUAY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
VENEZUELA	✓	—	—	✓	✓	✓	✓	✓
	14 Sí	11 Sí	9 Sí	18 Sí	18 Sí	16 Sí	18 Sí	11 Sí
	5 No	8 No	10 No	1 Ø	1 Ø	3 No	1 PRIMARIA	8 No
TOTAL LEYES	14	11	9	19	19	19	19	19

Fuente: Elaboración propia con base en: Análisis de las 19 Leyes Generales de Educación de América Latina

Notas:

1/ No comprende todos los niveles educativos. En éstos, entre los 19 países varía la gratuidad

✓Categorías reguladas

— Categorías no reguladas

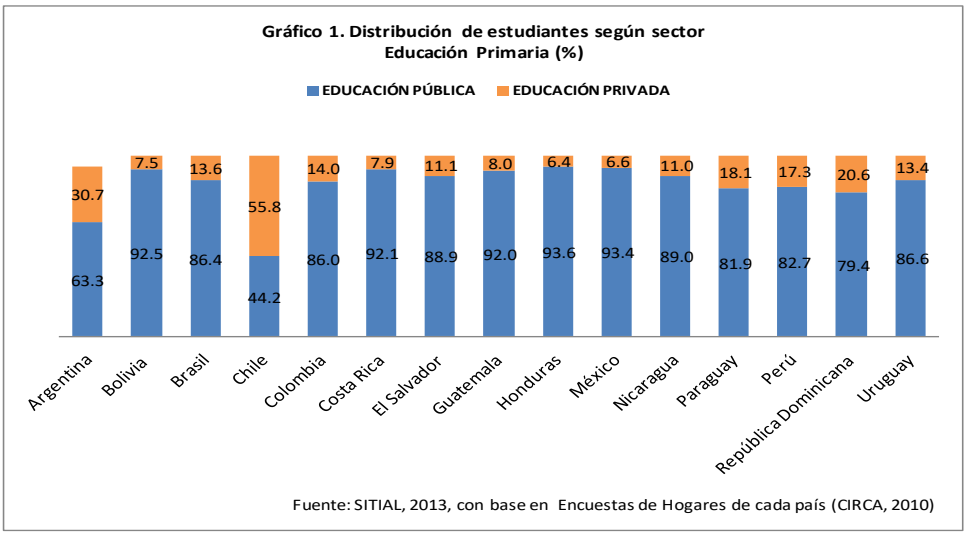
Ø En su ley educativa Chile declara la educación como pública, pero en la realidad es privada

2/ AEPI (Atención y Educación a la Primera Infancia) En la Tabla, la obligatoriedad corresponde al preescolar. No se desglosa la Atención a la Primera Infancia, porque en ésta algunas leyes incluyen el preescolar. Los 19 países comprenden AEPI, pero con diversas denominaciones mayoritariamente como educación inicial.

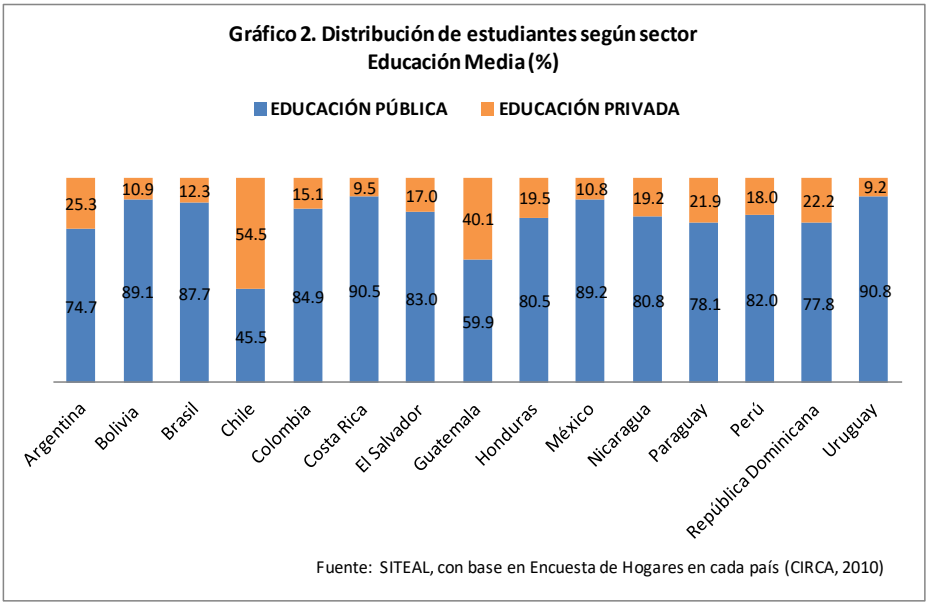
Panamá) no la codifican con ningún enfoque. La Tabla 1 precedente muestra que 11 además la alinean con equidad y 9 con inclusión, pero estos enfoques al no ser foco de este trabajo y por su complejidad no se abordan. Conviene precisar que dicha tabla muestra, de manera generalizada, que las 19 normativas educativas establecen los tres imperativos de la igualdad de oportunidades, pero éstos se centran particularmente en la educación preescolar, la primaria y la secundaria, aunque con distintas dimensiones y características entre los países como se analiza más adelante. La deficitaria igualdad de oportunidades en cuanto al carácter público y la gratuidad educativa se registra mayoritariamente en el bachillerato y la educación superior o universitaria, niveles a los que acceden aquellos cuyas familias pueden pagar los costos de cuotas de matrícula y otros servicios educativos en instituciones privadas e incluso públicas que también cobran diversos aranceles.

1.1. Educación pública

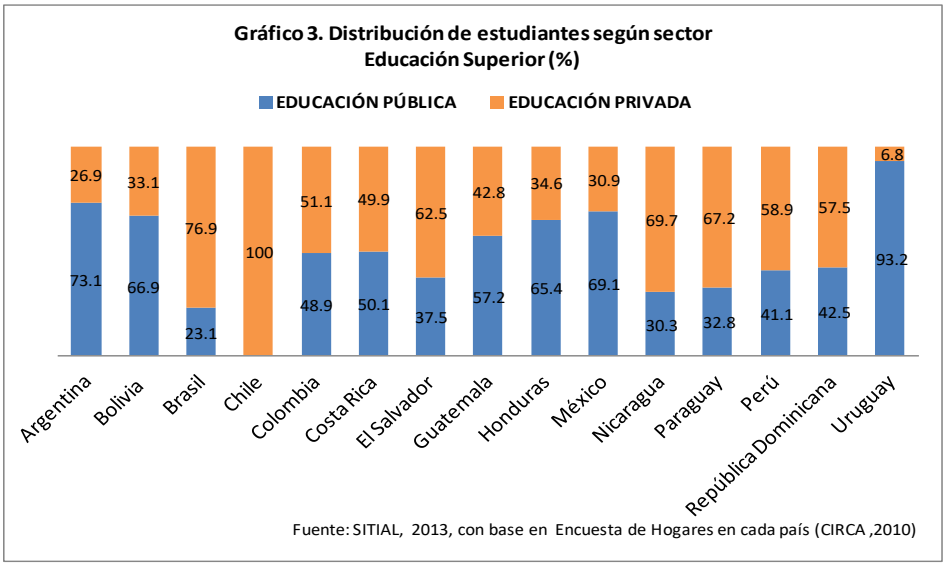
En su política educativa, las 19 normativas proclaman la educación pública, incluida la de Chile cuyo sistema educativo está privatizado al subvencionar con recursos públicos a los *"sostenedores"* de los planteles privados. A excepción de Cuba donde toda la educación es pública y gratuita, además que no existe la educación privada; en la mayoría ésta coexiste con la púbica en todos los niveles educativos. Aún cuando la matrícula de la educación pública es prominente en la región, se estima que en los últimos 20 años la privada evolucionó consistentemente (Arcidiácono, et. al. 2014), aunque heterogéneamente entre niveles. De éstos, el de primaria registra menor participación del sector privado (16.5%) frente al público (83.5%). Al observar el gráfico 1, con información disponible de 15 países, sin embargo, apenas 5 están debajo del 10% de la educación privada: Honduras (6.4%), México (6.6%), Bolivia (7.5%, Costa Rica (7.9%) y Guatemala (8%), con Chile en el extremo (55.8% totalmente privado y 44.2% subvencionado a particulares).



En la educación media con relación a la primaria, aumenta ligeramente la participación del sector privado (20.4%) frente al público (79.6%). Como puede observarse en el gráfico 2 posterior, la participación de la educación privada es minoritaria en apenas 2 países Uruguay (9.2%) y Costa Rica (9.5%) y el resto registra incrementos en este sector, siendo los extremos Chile (54.5% totalmente privada y 45.5% subvencionado a particulares) y Guatemala con 40.1% privada y 59.9% público. También, el gráfico 2, muestra que Argentina (25.5%), República Dominicana (22.2%) y Paraguay (21.9%) registran mayor participación del sector privado por arriba de los demás países.



En la educación superior aumenta significativamente la participación del sector privado con relación a los niveles precedentes. El gráfico 3 posterior muestra que sólo Uruguay tiene una baja tasa (6.8%) y en el extremo opuesto están Chile (100%) y Brasil (76.9%), mientras en los demás países la participación del sector privado también es mayor o casi el doble que el público, como Nicaragua (30.3% pública y 69.7% privada); Paraguay (32.8% vs 67.2%) (El Salvador (37.5% vs 62.5%); Colombia (48.9% vs 51.1%); Perú (41.1% vs 58.9%); República Dominicana (42.5% vs 57.5%). México es un ejemplo de la expansión de la educación superior privada, pues si bien la pública duplica la matrícula frente a la privada, ésta es preponderante en cuanto al número de instituciones (2,796 privadas y 1,069 públicas) y al de escuelas (3,831 privadas y 2,467 públicas).



1.2. Gratuidad (niveles)

Con excepción de Colombia, Costa Rica y Paraguay, 16 leyes educativas establecen como principio doctrinario de su política la gratuidad educativa, incluida la contradictoria ley de Chile

cuyo sistema educativo está privatizado al subvencionar con recursos públicos a los *"sostenedores"* de los planteles privados.

Tabla 2. A EDUCACIÓN GRATUITA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

PAÍSES/NIVELES						CUOTAS	
	Preescolar	Primaria	Secundaria 1/	Media Superior (Bachillerato)	Superior	PROHÍBEN CUOTAS	AVALAN O PERMITEN CUOTAS
Argentina	✓	✓	✓	✓	✓	—	NO
Bolivia	✓	✓	✓	✓	✓	—	NO
Brasil	✓	✓	✓	✓	✓	—	NO
Chile	DOS AÑOS DE TRANSICIÓN	FINANCIADA A "SOSTENEDORES" PARTICULARES				∫ *	∫ *
Colombia	✓	✓	✓	SOLO A DETERMINADOS SECTORES		NO	ESTABLECE CUOTAS
Costa Rica	✓	✓	✓	✓	NO	—	NO
Cuba	TODA LA EDUCACIÓN ES GRATUITA						
Ecuador	✓	✓	✓	✓	✓	SÍ	NO
El Salvador	✓	✓	✓	NO	NO	SÍ	AVALA
Guatemala	✓	✓	✓	✓	NO	Sí	NO
Honduras	✓	✓	✓	✓	NO	Sí	NO
México	✓	✓	✓	✓	✓	SÍ	AVALA
Nicaragua	✓	✓	✓	NO	NO	SÍ	AVALA
Panamá	✓	✓	✓	✓	NO	—	NO
Paraguay	✓	✓	✓	PROGRESIVA	NO	—	NO
Perú	✓	✓	✓	✓	✓	SÍ	NO
República Dominicana	✓	✓	✓	✓	NO	NO	AVALA
Uruguay	✓	✓	✓	✓	✓	—	NO
Venezuela	✓	✓	✓	✓	✓	SÍ	NO
	18 GRATUITA	18 GRATUITA	18 GRATUITA	14 GRATUITA	9 GRATUITA	8 PROHÍBEN	12 NO
	1 (Dos años de transición)	1 PRIVADA	1 PRIVADA	3 NO GRATUITA	9 NO GRATUITA	2 NO PROHÍBEN	4 AVALA
				1PROGRESIVA	1 SELECTIVA	7 —	1 ESTABLECE CUOTAS
				1 SELECTIVA		1 ∫ *	
						1 TODA GRATUITA	
TOTAL LEYES	19	19	19	19	19	19	

Fuente: Elaboración propia con base en: Análisis de las 19 Leyes Generales de Educación de América Latina

NOTAS:

1/ En algunos países la educación secundaria se denomina baja, alta o superior, donde esta última corresponde en otros países al bachillerato

∫ * Chile estipula no afectar durante el ciclo escolar a alumnos por el no pago de aranceles, pero autoriza a los "sostenedores" el posterior cobro.

Al observar la tabla 2 precedente, las 19 leyes decretan gratuita la educación preescolar, aunque en Uruguay está subrogada a particulares y Chile garantiza dos años de transición de ese nivel; mientras 18 determinan gratuita la primaria y secundaria; sin embargo excepcionalmente 9 decretan la gratuidad de todos los niveles educativos. En la educación media superior o bachillerato –algunos países la denominada secundaria alta o superior– únicamente 14 leyes establecen su gratuidad (Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela); en Paraguay es progresiva y en Colombia es selectiva para ciertos sectores; mientras en Chile, El Salvador y Nicaragua no es gratuita. En la educación superior o universitaria el déficit es mayor con 9 leyes que estipulan su gratuidad (Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Ecuador, México, Perú, Uruguay y Venezuela); y en 9 no es gratuita (Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana) y en Colombia es selectiva.

No obstante, también conforme a la tabla 2 precedente, en algunas leyes educativas la gratuidad educativa tiene claros-obscuros, con disposiciones que pueden derivar en conculcarla con el cobro de cuotas escolares denominadas "voluntarias". Si bien, solo Colombia y República Dominicana no prohíben el pago de cuotas u otros aranceles; únicamente 5 leyes (Ecuador, Guatemala, Honduras, Perú y Venezuela) prohíben explícitamente el pago de cuotas; mientras otras 3 (El Salvador, México y Nicaragua) estipulan su prohibición de manera ambivalente, pues al mismo tiempo avalan cuotas y/o pagos "voluntarios"; en tanto la ley de Colombia no consagra la gratuidad educativa y regular cuotas diferenciadas e igualmente la de República Dominicana. El resto de las leyes no especifica ni la prohibición o el aval de cuotas, pero en su política

educativa establecen la gratuidad educativa, pero también de manera diferenciada entre niveles como se ha examinado con anterioridad.

Así, la gratuidad educativa es incólume en 5 países, cuya ley prohíben explícitamente el pago de contribuciones económicas: Ecuador garantiza la gratuidad de la educación pública al eliminar cualquier cobro de valores por matrículas, pensiones y otros rubros; Guatemala, prescribe que el ingreso, la inscripción y la permanencia en la educación obligatoria a cargo del Estado no están sujetos, condicionados o relacionados a ningún pago obligatorio o voluntario; Honduras va más allá, pues precisa sancionar a docentes o autoridades educativas la inobservancia de la prohibición de exigir contribuciones económicas o en especie; Venezuela prohíbe el cobro de matrícula y también los servicios administrativos para el ingreso, la permanencia y el egreso de las instituciones educativas oficiales y el cobro de intereses por insolvencia de pago en los planteles privados; Perú estipula que la matrícula y permanencia en las instituciones públicas no están sujetas al cobro de cuotas o aportes u otros conceptos por la Asociación de Padres de Familia.

De los países con una ambivalente gratuidad educativa, Colombia es el extremo pues su Constitución Política declara gratuita la educación en las instituciones del Estado, pero su ley educativa determina que el gobierno regulará los cobros susceptibles por derechos académicos en los establecimientos educativos estatales, a partir de escalas por nivel socioeconómico de los estudiantes, variaciones del costo de la vida, composición familiar y servicios complementarios de la institución educativa.

En la misma línea, México cuya Constitución Política establece que toda la educación que imparta el Estado es gratuita, pero su ley educativa avala "donaciones o cuotas voluntarias" e incluso las institucionaliza, estipulando que las autoridades educativas establecerán mecanismos para su regulación, destino, aplicación, transparencia y vigilancia. Aunque, menciona que las "cuotas voluntarias" o aportaciones en ningún caso se entenderán como contraprestaciones del servicio educativo que impida o condicione la prestación del servicio educativo, la inscripción, el acceso a la escuela, la aplicación de evaluaciones o exámenes, la entrega de documentación a los educandos o afectar el sentido de igualdad en el trato a los alumnos.

Igualmente, la ley de Nicaragua dispone la gratuidad de la secundaria sin perjuicio de las "contribuciones voluntarias" que puedan hacer los padres de familia y a la par sanciona que nadie podrá ser excluido en ninguna forma de un centro estatal por razones económicas. El Salvador prohíbe impedir el acceso o la permanencia en los centros oficiales de educación a los estudiantes por no pagar contribuciones, pero las avala.

La de República Dominicana aún cuando impone a las asociaciones de padres de familia y a los centros educativos la rendición de cuentas de los recursos que recaben, éstos incluyen los que obtengan por actividades y "cuotas de apoyo". Chile es sui generis, pues prescribe que durante el año escolar o académico no se podrá cancelar la matrícula, suspender o expulsar alumnos por el no pago de cuotas o aranceles, aunque salvaguarda el derecho de los "*sostenedores*" o las instituciones educacionales a cobrar los aranceles y la matrícula o ambos, al padre, apoderado o alumno.

Las demás leyes ni avalan ni prohíben las cuotas o contribuciones económicas, pero la gratuidad forma parte de su política educativa en los fines o deberes del Estado, lo que supondría una garantía de ese imperativo.

Conforme a la tabla precedente, la situación es más desfavorable en la educación superior o universitaria, pues en 10 países no es gratuita y en unos tiene carácter selectivo, que son los casos de Chile, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana; y en Colombia desde el bachillerato.

1.3. Obligatoriedad (años)

En conjunto, las leyes educativas latinoamericanas registran rangos óptimos de años de educación obligatoria, con apenas 4 países con los más bajos (Nicaragua, 7; Cuba y Paraguay 9 cada uno y Colombia, 10). En la tabla 3, destacan con mayores rangos México y Ecuador (15), seguidos de Argentina, Bolivia; Brasil, Perú y Uruguay (14); Chile, Costa Rica, República Dominicana (13) y Venezuela entre 12 y 13 años; El Salvador, Guatemala, Honduras (12) y Panamá (11). Por niveles educativos, el preescolar, con distintas denominaciones, es obligatorio en 18 países y Cuba es la excepción; desatancando con mayores rangos Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Perú con 3 años obligatorios; y en el resto de los países es entre 2 y 1 año. Respecto a la primaria es obligatoria en los 19 países y la secundaria en 18 países, con excepción de Nicaragua que no es obligatoria. La situación es menos favorable en el bachillerato (secundaria alta en algunos países y en otros tiene diversa denominación), aún cuando son más los países (11) donde es obligatorio y en 8 no (Colombia, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú). Sobresale República Dominicana con 4 años obligatorios y en los otros países oscila entre 2 y 3 años.

Tabla 3. EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LAS LEYES EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA

PAÍSES /NIVELES	EDUCACIÓN OBLIGATORIA	NIVELES OBLIGATORIOS			
	AÑOS	Preescolar	Primaria	Secundaria 1/	Media Superior (Bachillerato)
Argentina	14	2	6	6	
Bolivia	14	2	6	6	
Brasil	14	2	9 años educación fundamental años		3
Chile	13	1	6 años educación básica	6 años educación media	
Colombia	10	1	5	4	NO
Costa Rica	13	2	6	5 años educación básica media	
Cuba	9	1 *	6	3	NO
Ecuador	15	2 y 1 preparatorio	9 años educación general básica		3
El Salvador	12	3 años parvularia	9 años educación básica		NO
Guatemala	12	3 años preprimaria	6	3	NO
Honduras	12	1 año pre-básica	9 años educación básica		2
México	15	3	6	3	3
Nicaragua	7	1	6	3 *	NO
Panamá	11	2	6	3 años premedia	NO
Paraguay	9	1 (incluido en los 9 años de educación básica)			NO
Perú	14	3 años inicial escolarizada	8	3	NO
República Dominicana	13	1	4	4	4
Uruguay	14	2 año educación inicial	6	3	3
Venezuela	12 o 13	1	6	5 años general o 6 técnica	
		18 SÍ	19 SÍ	18 SÍ	11 SÍ
		1 NO		1 NO	8 NO
TOTAL LEYES		19	19	19	9

Fuente: Elaboración propia con base en: Análisis de las 19 Leyes Generales de Educación de América Latina

Notas:

* En Cuba no es obligatorio el preescolar y en Nicaragua la secundaria.

1/ En algunos países la educación secundaria se divide en baja y alta o superior, donde esta última en otros países es el bachillerato.

1.4. La desigual igualdad de oportunidades

Aún cuando la educación básica (preescolar, primaria y secundaria baja), con diferencias, en la mayoría de los países latinoamericanos es pública, gratuita y obligatoria, las estadísticas disponibles de 17 países (UNESCO, 2017), en la mayoría las tasas de matriculación son

indicativas de la prevalencia del disparejo suelo educativo. Así, en preescolar la tasa regional es de 75%, pero la mitad de los países (8) tiene tasas brutas muy por debajo de ese porcentaje: Honduras en el extremo más deficitario (41%); Guatemala (49%); República Dominicana (51%); Panamá (62%); El Salvador (65%); Venezuela (69%); Ecuador (70%) y Colombia (71%). Con tasas más favorables, pero aún inequitativas 5 países: Chile (81%); Costa Rica (80%); Argentina (76%); Bolivia y México (73%); y apenas 3 países con tasas cercanas a la tasa neta: Perú (98%); Brasil (96%) y Uruguay (93%). Cuba es el único país con el 100%, donde no obstante el preescolar no es obligatorio.

Adicionalmente, en algunos países la obligatoriedad-gratuidad del preescolar resulta más una intención que un compromiso a cumplir por los gobiernos nacionales, pues unos imponen reservas y/o limitada a los recursos disponibles para su aplicación. Basten algunos ejemplos: en Guatemala, la obligatoriedad legal enfrenta "escasez" de planteles educativos de preescolar (UNESCO, 2010/2011); Honduras, cuya ley educativa decreta tres años obligatorios, únicamente es exigible 1 y donde hubiese condiciones para cursarlo; en Paraguay, la ley estipula la obligatoriedad de 1 año sujeta a la disponibilidad presupuestaria; en Panamá, cuya ley educativa precisa su implementación obligatoria y gratuita, será progresiva en función de las posibilidades reales del Estado; y en Perú la ley prevé su universalización, pero hasta tener recursos financieros para planteles, docentes, materiales, etcétera.

En primaria la tasa es de 93%, que significa poco más de 2.2 millones de niñas/os sin escolarizar y 5 países rezagados en su universalización (Paraguay, Colombia, Bolivia, Perú, y Ecuador), cuya tasa registra una disminución desde 1999 (UNESCO, 2012). Aún cuando este organismo atribuye ese retroceso a la deserción escolar de niñas/os, estima poco probable que el 38% ingrese a la escuela en un futuro, con consecuencias extendidas pues estar fuera de la escuela a edades tempranas aumenta el riesgo de ser analfabetas en la etapa joven o adulta En secundaria la tasa es de 72%, que implica casi 3 millones de adolescentes fuera de este nivel, con pocas posibilidades de ingresar al mercado laboral formal.

Las evidencias empíricas demuestran la desigual igualdad de oportunidades en los colectivos vulnerables o desfavorecidos (habitantes de las zonas rurales, indígenas, discapacitados, entre otros). Conforme a la Meta 4.5 del ODS4, como se anticipa al inicio de este trabajo, el colectivo indígena continúa siendo el de mayor vulnerabilidad en América Latina, cuyas condiciones educativas permiten evidenciar el quiebre de la igualdad de oportunidades. Es pertinente mencionar que las cifras del número de pueblos indígenas en la región oscila entre 522 (FUNPROEIB Andes, 2009) y 640 (CEPAL, 2006), que en conjunto constituyen una población imprecisa entre 40 y 50 millones de indígenas. Asimismo, las estadísticas disponibles de 11 países latinoamericanos, que en todos los casos corresponden a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2011), confirman la desigualdad de oportunidades para ese colectivo.

Las desigualdades más agudas, se registran en la población indígena en el rango etario de 6 a 11 años, que comprende generalmente la edad de cursar la primaria, con una tasa de asistencia escolar deficitaria en relación a la población no indígena. En 10 países con información disponible, Bolivia es el único país con una proporción paritaria (92.8 indígena y 93 no indígena); en el mismo orden de relación, las brechas más inequitativas se registran en los países siguientes: Paraguay (60 y 93); Brasil (72 y 93); Venezuela (72 y 94); Costa Rica (74 y 95) y Panamá (78 y 97). Los países con tasas menos inequitativas están Ecuador (86.3 y 90), Guatemala (81.3 y 89.3), Honduras (74.6 y 79.1) y México (90.6 y 96.2).

La inequidad también se registra entre la población indígena y la no indígena de 15 a 19 años de edad que terminó el nivel primario. El caso más drástico es Paraguay, con una tasa de 22 en la población indígena y 82 en la no indígena, seguido de Guatemala (36 y 65), Honduras (49 y 65), Costa Rica (55 y 85), Panamá (55 y 93) y Venezuela (52 y 86). El único país con una brecha de inequidad muy menor es Chile (93 y 95), seguido de Bolivia (74 y 84), Brasil (63 y 84); Ecuador (69 y 82) y México (68 y 90).

Las desigualdades en la tasa de asistencia escolar se amplían a mayor edad de los jóvenes, lo que implica un menor acceso o progresión a los estudios post básicos de primaria y secundaria.

En el rango etario de 12 a 17 años, las inequidades más pronunciadas entre la población indígena y no indígena las registran: Paraguay (45 y 78, la más desigual en la región), Panamá (57 y 82), Costa Rica (52 y 72), Ecuador (51 y 69) y Venezuela (59 y 79); seguidos de Brasil (72 y 85), Guatemala (62 y 73), México (62 y 71), Honduras (47 y 57) y Bolivia (79 y 82). En el rango etario de 18 a 22 años, que generalmente comprende la edad de la educación superior, las tasas de asistencia se reducen drásticamente tanto para la población indígena como la no indígena, aunque en ésta son menos desfavorables. Las tasas más desiguales las tienen Panamá (15 la indígena y 37 no indígena), Costa Rica (20 y 37), Paraguay (13 y 31), Venezuela (18 y 35) y México (13 y 27); mientras con las tasas menores desfavorables desiguales están Bolivia (18 y 17), Brasil (32 y 37), Ecuador (20 y 32) Guatemala (16 y 28) y Honduras (15 y 23).

El analfabetismo prevalece como una de las principales desigualdades en la mayoría de los países. En el grupo etario de 15 a 24 años de edad, con excepción de Chile con la brecha más baja de analfabetas entre ambos colectivos (1.5 en la población indígena y 1 en la no indígena) y Bolivia con una tasa no tan desfavorable (3.6 y 1.6 respectivamente); en otros países las desigualdades son significativas: Paraguay a la cabeza (35.8 y 2.4), seguido de Panamá (23 y 1.6) Venezuela (22.3 y 2.5), Costa Rica (15.1 y 2.2), México (14.1 y 2.7) y Brasil (15.6 y 5.1). En el resto de los países, aún cuando las tasas de analfabetismo son mayores en la población indígena que en la no indígena, las desigualdades prevalecen entre ambos sectores: Ecuador (7.2 y 3.3); Honduras (17 y 10) y Guatemala (28.5 y 10.5). La situación es más adversa en la población analfabeta de 50 años de edad y más: en Paraguay la tasa de indígenas analfabetas (82.3) es cinco veces mayor a la no indígena (15.8) y en Panamá (69.8 y 15.4); Chile casi la triplica (24.9 y 9.6) e igualmente Ecuador (61.9 y 18.7) y México (59 y 22.2). En los demás países la desigualdad es el del doble o más, donde en este caso Guatemala es el país con la tasa más alta (77.6) de analfabetas indígenas frente a la no indígena (40).

CONCLUSIONES

Aún con contrastes, ciertamente de manera heterogénea y peculiaridades, con más o menor detalle, las leyes educativas de América Latina están a la vanguardia legislativa, sin embargo, las estadísticas disponibles muestran que la igualdad de oportunidades corre en carriles opuestos o no paralelos para hacer viable ese “piso mínimo” del derecho a la educación a los colectivos más desprotegidos o corregir las desigualdades educativas prevalecientes en la región. Ciertamente, las frías estadísticas no revelan en toda su magnitud las inequidades, ni entre los países ni al interior de éstos; no obstante reflejan puntos de quiebre o déficit en aspectos y grados muy diversos en la desigual realidad educativa latinoamericana. Las evidencias empíricas del análisis indican una relación causal entre pobreza y desigualdad e inequidad educativa, donde la segmentación socioeconómica persiste como piedra angular de las exclusiones, pues es en los grupos en esa condición donde se reproduce generación tras generación el círculo vicioso de la pobreza y la marginación. Incluso, cuando los menos favorecidos han avanzado en términos

absolutos, su situación relativa respecto de los más privilegiados no ha mejorado significativamente.

El proclamado derecho a la educación a todas las personas, implica que el Estado debe impartirla en todos sus niveles, garantizando especialmente el carácter público y gratuito de la obligatoria, pues es un <<derecho-obligación>> para toda la población. Pero, la educación pública únicamente puede reconocerse en los países con gratuidad desde el preescolar hasta la superior o universitaria. La ausencia de ese imperativo en el bachillerato y la educación superior, también viola el principio esencial del derecho a la educación, pues toda persona tiene derecho al mismo, sin ningún tipo de marginación, discriminación u obstáculo, particularmente socioeconómico.

Adicionalmente, el pago de cuotas encubiertas como "voluntarias" es una gratuidad disfrazada, esto es, legal pero no real, que socava el principio de la llamada igualdad de oportunidades más tratándose de educación obligatoria, sin importar si es baja o alta la cuantía de la cuota o aportación. Asimismo, al no prohibir expresamente el pago de cuotas o contribuciones o reconocerlas así sea de manera "voluntaria", se corre el riesgo de la máxima jurídica de "lo que no está prohibido, está permitido". Además, la existencia de la educación privada juega un rol importante en ensanchar las brechas de desigualdad en la región, pues abona la idea que la educación privada es mejor que la pública, accediendo escolares cuyos padres pueden pagarla, con lo cual se acentúa una mayor estratificación socioeconómica entre y al interior de los países de la región.

Es relevante precisar que la heterogeneidad entre las leyes educativas latinoamericanas no debe asumirse simplemente como un ejercicio de comparar si unas son mejores que otras, sino evidencian teóricamente el horizonte que cada sociedad ha acordado avanzar hacia su política educativa e incluso en su proyecto político de nación. Es decir, los planteamientos de las leyes educativas reflejan la relación Estado-sociedad-educación en cada país de la región y, en todo caso, la importancia o jerarquía que le otorgan a la educación, al menos a nivel legislativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arcidiácono, M. et. al. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina.* Santiago de Chile, Chile: Publicaciones de las Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36757/1/S2014249_es.pdf.

Argentina. *Ley de Educación Nacional Nº 26.206 del año 2006,* modificada *por Ley Nº 27.045 del año 2014*. Recuperado de ([http://www.sipi.siteal.org/normativas/12/ley-ndeg-262062006-ley-de-educacion-nacional)](http://www.sipi.siteal.org/normativas/12/ley-ndeg-262062006-ley-de-educacion-nacional)](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/240450/norma.htm))

Bolivia. *Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez.* Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, Ley Nº 070, 20 de diciembre de 2010, Recuperado de www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo

Brasil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Recuperado de http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/lei_12796-2013_-brasil.pdf

Chile. Ley *General de Educación (Ley 20.370*), promulgación 17-08-2009 y modificada en 2019. Recuperado de https://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2019-06-27&p=

Colombia. *Constitución Política del año 1991 Ley General de Educación* (Ley 115 de febrero 8 de 1994). República de Colombia, Gobierno Nacional Recuperado de (http://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso% http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_normativa/colombia_ley_nro_115_1994.pdf)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2006). *La protección social de cara al futuro: Acceso, financiamiento y solidaridad*, Publicación de las Naciones Unidas, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de http://www.eclac.org/

Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL (2011). *Panorama Regional de América Latina, Anexo Estadístico,* CEPAL, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de https://www.cepal.org/es/publicaciones/1241-panorama-social-america-latina-2011

Costa Rica. *Ley Fundamental de Educación (Ley No. 2160*) Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, actualizada al 20-02-2001. Recuperado de http://www.mep.go.cr/CentroDeInformacion/Reglamentos.aspx

Cuba. *Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza* (Ley s/n de 6 de junio de 1961). Consejo de Ministros. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national

Ecuador. *Ley Orgánica de Educación Inter*cultural (Registro Oficial 31 de marzo de 2011). Presidencia de la República, Registro Oficial, Órgano del Gobierno de Ecuador. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national

El Salvador. *Ley General de Educación (Decreto No. 917).* Ministerio de Educación, Reformas: (4) D.L. Nº 687, del 13 de mayo del 2005, publicado en el D.O. Nº 108, Tomo 367, del 13 de junio del 2005. Recuperado http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national

Guatemala. *Ley de Educación Nacional (Decreto número 12-91).* Congreso de la República de Guatemala. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/portal/index.asp

Honduras. *Ley Fundamental de Educación (Decreto No. 262-2011).* La Gaceta, Diario Oficial de la República de Honduras, Sección A, Poder Legislativo. Recuperado de http://www.portaleducativo.hn/profesores/leyes_educativas

México. Ley General de Educación (julio de 1993, última reforma publicada 19-01-2018. Congreso de los Estados Unidos Mexicano. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm

Nicaragua. *Ley General de Educación (Ley No. 582, de 2 de agosto de 2006*). Legislatura de la Asamblea Nacional de la República de Nicaragua. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national

Paraguay. *Ley General de Educación (Ley No. 1.264)*. Cámara de Diputados, sancionada en abril de 1998 de conformidad con el artículo 207, fracción 1, de la Constitución Nacional. Recuperado de http://www.mec.gov.py/cms/entradas/68936 http://www.cej.org.py/index.php/leyes

Perú. *Ley General de Educación (Ley Nro. 28044, que deroga la Ley Nº 23384)*. Comisión Permanente del Congreso de la República de Perú, a los diecisiete días del mes de julio de dos mil tres. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national

Panamá. *Ley Orgánica de Educación (Ley No. 34, 6 de de julio de 1995).* Gaceta Oficial, Órgano del Estado, Asamblea Legislativa, Ley por la cual se deroga, modifican, adicionan y subrogan artículos de la Ley de 1946. Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national

República Dominicana. *Ley Orgánica de Educación (Ley No. 6697*). Congreso Nacional, a los doce días del mes de marzo del año mil novecientos noventisiete. Recuperado de http://sitios.educando.edu.do/biblioteca/index.php?option=com_booklibrary&task=view&id=159&catid=66&Itemid=99 (Recuperada agosto de 2011)

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL (2013). *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina.* Recuperado de *http*://archivo.siteal.iipe.unesco.org/datos_destacados/312/cobertura-relativa-de-la-educacion-publica-y-privada-en-america-latina

UNESCO (2017): Institute of Statistics. Recuperado de http://data.uis.unesco.org/

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para* todos. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa

UNESCO (2010/2011). *Datos Mundiales de Educación*, Buro Internacional de Educación, 7ª Edición. Recuperado de http//www.ibe.unesco.org

Uruguay. *Ley General de Educación (Ley Nº 18.437*). Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, publicada D.O. 16 ene/2009 - Nº 27654, que deroga la Nº 18.154, de 9 de julio de 2007 y anteriores. Recuperado de http://www.parlamento.gub.uy/textosaprobados/AccesoTextoAprobado.asp?Url=/textosaprobados/camara/d20081201-35787-0945.htm

Venezuela. *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No. 5.929, extraordinario, Asamblea Nacional, a los trece días del mes de agosto de dos mil nueve, que deroga la Ley Orgánica de Educación publicada en Gaceta Oficial de la República de Venezuela N° 2.635 Extraordinario, de fecha 28 de julio de 1980; su Reglamento General y el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente Recuperado de http://www.campanaderechoeducacion.org/data.php?s=national

LA RE-SIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LA ÉTICA DEL CUIDADO

Ibarra Rosales, Guadalupe
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, Ciudad de México
irge@unam.mx

Resumen
En este trabajo se presenta la ética del cuidado como una propuesta sólida que puede contribuir a re-significar a la cultura pedagógica anglosajona que domina en las instituciones educativas porque recupera el sentido ético de la educación a partir del cual es posible construir una cultura del cuidado que reemplace a esta cultura pedagógica dominante. Se especifican los rasgos más importantes de la cultura pedagógica anglosajona dando cuenta que esta cultura tiene como sustento al currículum mediante el cual organiza y estructura todos los ámbitos educativos. Con ello se muestra que en la perspectiva de la cultura pedagógica anglosajona el currículum es el que dota de sentido a la educación mediante una organización "racional" de todos los elementos que la componen. En oposición a esto se propone a la cultura del cuidado ya que pone en el centro de la educación a la ética, la cual se puede considerar como el motor que puede re-significar o darle un el sentido ético a la cultura pedagógica. En este marco se analizan también la aportación que ha hecho la cultura pedagógica germánica y la cultura pedagógica francófona al concebir que el fin de la educación es un fin ético.

Abstract
In this work, care ethics is presented as a solid proposal that can contribute to re-signifying the Anglo-Saxon pedagogical culture that dominates educational institutions because it recovers the ethical sense of education from which it is possible to build a culture of care. that replaces this dominant pedagogical culture. The most important features of the Anglo-Saxon pedagogical culture are specified, realizing that this culture is based on the curriculum through which it organizes and structures all educational fields. This shows that in the Anglo-Saxon pedagogical culture, the curriculum is what gives education meaning through a rational organization of all the elements that compose it. In opposition to this, the culture of care is proposed, which puts ethics at the center as the engine that can re-signify or give a new meaning to the pedagogical culture. This framework also analyzes the contribution made by the Germanic pedagogical culture and the Francophone pedagogical culture, considering that the end of education is an ethical end.

Palabras clave: culturas pedagógicas modernas; cultura del cuidado; ética del cuidado; educación moral

Keywords: modern pedagogical cultures; care culture; care ethics; moral education.

INTRODUCCIÓN
Este trabajo tiene como eje de análisis la re-significación de la cultura pedagógica anglosajona que domina actualmente en la mayoría de las instituciones de educación. Entendemos por re-significación dotar de un nuevo sentido a esta cultura a través de la ética. Se parte de que la ética es intrínseca a educación y que toda educación es una educación moral que se realiza a

través de distintos proceso educativos. Por ello concebimos que la ética del cuidado constituye una alternativa para comenzar a quebrar y a desplazar a la cultura pedagógica anglosajona.

De acuerdo con Noguera (2010), la cultura pedagógica anglosajona se consolida en los inicios del siglo XX y tiene como núcleo al currículum como eje de la educación y de la enseñanza. Esta cultura se posicionó en la mayoría de las instituciones educativas a nivel mundial imponiendo la visión de la educación como la organización "racional" de las prácticas y actividades de enseñanza a través del currículum. Asimismo con base en el currículum se logró que todos los espacios educativos se organizarán en estructuras jerárquicas en donde cada miembro de la comunidad educativa ocupa un lugar en esta estructura de acuerdo a la función que cumple para el desarrollo y realización del currículum escolar. Esto ha dado lugar a que en la comunidad educativa estén presentes relaciones de poder sustentadas en la función escolar que realiza cada miembro, que a la vez cual los dota de autoridad y poder académico. Con base en esto, es posible considerar que la cultura anglosajona no es una cultura educativa sino una cultura escolar que ha transformado el proceso educativo en un proceso de instrucción enfocado a lograr los aprendizajes establecidos en los objetivos del currículum.

Para esta cultura escolar, son prioritarios los contenidos cognitivos, las capacidades y habilidades para aplicar el conocimiento relegando y desterrando la dimensión ética propia de la educación a una asignatura perdida en el currículum escolar.

En este texto más que analizar esta cultura con todos sus componentes se presenta a la ética del cuidado como una opción viable que recupera el significado ético de la educación para impulsar una cultura del cuidado que pueda tener cabida en los diferentes niveles educativos. La ética del cuidado no es un modelo cultural pedagógico más bien ofrece una visión distinta de la educación para comprenderla como procesos y prácticas éticas.

Esta ética puede enriquecerse con algunos elementos de otros modelos educativos que han estado presentes en las instituciones educativas. Por ello se analiza en un primer momento el modelo pedagógico germano y el francófono (Noguera, 2010) con la intención de recuperar aquellos aspectos que no contempla la ética del cuidado como es el ejercicio de la libertad por parte del alumno para forjar su carácter moral con el apoyo y ayuda del docente. El núcleo de análisis de estos modelos es el planteamiento de formación moral que encierran. En un segundo momento se abordan los aspectos centrales de la cultura del cuidado así como la propuesta de educación moral que conlleva la ética del cuidado.

1. LOS MODELOS DE CULTURA PEDAGÓGOCA MODERNOS

En este apartado se presentan la cultura pedagógica germánica y la francófona, así como la cultura del cuidado. Ante la imposibilidad de desarrollar todos los aspectos que encierran estas culturas se elaboró esta tabla donde se sintetizan las características más relevantes de estas culturas obteniendo como resultado un modelo pedagógico que expresa de algún modo la cultura que engloban.

El modelo de cultura germánico, así como el francófono se elaboraron con base en la "cartografía conceptual" de las culturas pedagógicas modernas formuladas por Noguera (2010) cuyos planteamientos centrales de estas culturas fueron recuperados en la tabla 1 para presentarlos como las características de los modelos pedagógicos que son propios de estas culturas. Para mostrar los rasgos de la cultura del cuidado se retomaron elementos significativos de la propuesta de educación moral elaborada por Noddings (2009).

Tabla 1. Los modelos de cultura pedagógica modernos

Modelo Germánico 1/	Modelo Francófono 2/	Cultura del cuidado 3/
a) Formación moral: formación del carácter b) Bildsamkeit : formabilidad a través de la enseñanza c) El fin de la educación es ético: la formación del carácter d) La formación del carácter mediante la enseñanza e) Formación del ethos o carácter moral de la persona mediante la voluntad y la libertad del alumno f) La fuente de la formación moral son los sentimientos	a) Formación moral: formación del carácter b) La Ciencia de la Educación o Pedagogía Filosófica c) El fin de la educación es ético: la formación del carácter d) La formación del carácter a través de la educación e) Formación del ethos o carácter moral de la persona mediante la voluntad y la libertad del alumno f) La disciplina entendida como la práctica de las leyes escolares es el sustento de la formación del carácter	a) Educación moral a través de la vivencia de los valores en el proceso educativo b) La entraña de la educación es la ética. c) La relación de cuidado como una relación ética entre el docente y el alumno d) La relación de cuidado toma en cuenta la asimetría y desigualdad del docente- alumno en el proceso educativo e) La relación de cuidado significa atender y ocuparse de las necesidades de tipo pedagógico y educativo. f) La relación de cuidado es la a aceptación y la acogida del alumno por parte del docente

Fuente: 1/ Noguera (2010), 2/ Noguera (2010), 3/ Noddings (2009).

1.1. Modelo de cultura pedagógico germano

El representante más destacado del modelo pedagógico germánico es Johann Friedrich Herbart a quien se considera el fundador de la Pedagogía Moderna. Este autor concibió que el sentido o finalidad de la educación es la formación del carácter entendida como formación moral. Con ello Herbart recupera el concepto de *Bildung*, un concepto que se comprende como formación que fue desarrollado por la tradición y la cultura pedagógica alemana. Sin embargo, en el modelo pedagógico de este autor, la *Bildung* se traduce en el término *Bildsamkeit,* entendido como *formabilidad,* el cual conserva y encierra la formación del carácter como el propósito principal de la educación (Noguera 2010, Runge y Garcés, 2011).

Noguera (2010) al igual que Runge y Garcés (2011) coinciden en señalar que el término *Bildsamkeit,* se traduce en educabilidad en la versión en español de la obra de Herbart titulada "Bosquejo para un curso de pedagogía". Pero el término educabilidad resulta estrecho para comprender el significado moral que tiene la educación en el modelo pedagógico de este autor germánico si tomamos en cuenta la traducción realizada por Runge y Garcés (2011) de la Bildsamkeit*:*

> El concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad del alumno. Anotación: el concepto de formalidad tiene un alcance más vasto. Este se extiende incluso a los elementos de la materia. Conforme a la experiencia, se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el metabolismo de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad de la voluntad hay rastros en las almas de los animales más nobles. *Pero la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la conocemos en los hombres* (Runge y Garcés, 2011, p. 16, cursivas añadidas).

Esta traducción permite entender que en este modelo pedagógico, la *formabilidad* en la moralidad solo es posible en el hombre, porque es el único ser que tiene la capacidad de construir su *ethos o carácter moral* mediante el ejercicio de su libertad que le permite elegir y decidir su propia personalidad moral. La educación constituye entonces el proceso que contribuye para que para que el ser humano más que adquirir una formación moral, la construya desplegando su libertad en este proceso. Por ello Runge y Garcés (2011) precisan: "Educable es lo que es influenciable, mientras que formable designa sobre todo una condición inmanente, un proceso que tiene desarrollo interior propio –esto sin desconocer la participación de un exterior–" (p. 16).

Ahora bien como ya señalé anteriormente, en este modelo la formabilidad en la moral se comprende como la formación del carácter por lo que cabe preguntar ¿Qué ofrece este modelo pedagógico para la formación del carácter? ¿Cuál es su concepción de moralidad?

Para responder a estas preguntas es necesario desarrollar los planteamientos pedagógicos centrales de este modelo pedagógico. Por ello se parte del centro del mismo, el cual es que la educación sólo es posible a través de la enseñanza. Así Herbart delimita y establece el ámbito de la pedagogía como una ciencia científica en tanto que considera que la enseñanza no es una actividad que pueda improvisarse o que pueda realizarse teniendo solo como base a la experiencia, sino que requiere del dominio tanto del conocimiento científico que se comunica como del conocimiento para transmitir ese conocimiento (Noguera, 2010) De esta forma para este autor germano: "la Pedagogía es la ciencia que el educador necesita para sí mismo. Sin embargo, él también tiene que poseer conocimientos que, le permita comunicar" (Herbart, 2003, p. 16, citado por Noguera, 2010, p. 19).

Para Herbart la enseñanza permite definir y organizar el conocimiento y las actividades educativas de manera congruente y estructurada para que se pueda alcanzar el fin de la educación. Por ello esta actividad educativa requiere que los profesores cuenten con el conocimiento específico para realizarla. En este modelo la enseñanza es el corazón de la formación del carácter porque tiene dos propiedades: determina los contenidos educativos (contenidos mentales para Herbart) y posibilita que el docente pueda conocer cómo piensan los alumnos, lo cual resulta fundamental para enfocar la educación a la formación moral (Noguera, 2010). En la óptica de Herbart, es "fundamental para el educador saber cómo se determina su modo de pensar [del alumno], una vez que es a partir del modo de pensar que se forman los sentimientos y, en función de éstos, principios y formas de conducta" (Herbart, 2002, p. 16 citado por Noguera, 2010, p 19).

Con base en esto, podría entenderse la formación del carácter como la formación de la conducta entendida como la adquisición de hábitos y costumbres. Sin embargo es importante señalar que se trata de la formación del *ethos o carácter moral* del alumno, una formación con la que no se nace sino que se va forjando a través de la educación. Este carácter moral es resultado del ejercicio de la libertad, de elegir y decidir la propia personalidad moral y mediante este proceso se adquiere la voluntad, entendida como la disposición permanente de actuar en función de principios y virtudes que encaminen las acciones de los seres humanos hacia lo bueno y lo justo.

En este modelo pedagógico, la formación del carácter no se realiza a través de los conocimientos sino de los sentimientos porque permiten el despertar de la sensibilidad moral. Por ello para Noguera (2010, 1991, p. 30), este modelo pedagógico constituye un proyecto ético

que más que intentar la moralización se perfila a formar al alumno en el "gusto", lo "bello" y lo "justo". Aquí este autor señala lo siguiente:

> Se trata de un proyecto ético, en donde el elemento central no es la norma, sino el valor en tanto "gusto", sensibilidad que actúa en forma de aprobación o desaprobación, hecho que liga su ética más a una estética que a un código moral; este prescribe, aquella aprueba o desaprueba con base en un conjunto de representaciones que incluyen lo digno, lo noble, lo bello, lo justo" (Noguera, 1991, p. 30).

Este planteamiento es importante para comprender que la formación del carácter en el modelo pedagógico germano no pretende la inculcación de normas y valores morales que establezcan y regulen lo que se considera la conducta recta porque no se trata de adoctrinar al alumno en determinada moral. Por el contrario está enfocado a que el alumno construya su *ethos o carácter moral* mediante el desarrollo de la libertad (aprobación o desaprobación) y con base en la sensibilidad moral.

1.2 Modelo cultural pedagógico francófono

Para Noguera (2010, p. 13) Compayré es uno de los representantes de la cultura pedagógica francófona que se distingue porque no propone una Pedagogía Moderna sino una Ciencia de la Educación que concibe como "una pedagogía filosófica" o una "filosofía pedagógica".

Aquí más que analizar los argumentos de Compayré para proponer un Ciencia de la Educación, se abordará su propuesta de formación del carácter como alternativa para la formación moral de los alumnos. A diferencia de Herbart que consideraba la formación del carácter como resultado de la enseñanza, para Compayré esta formación es producto de la educación. En palabras de este autor francés: "El uso general consiste aún en reservar la palabra *educación* para señalar la formación de las costumbres y del carácter. El objeto de la educación *propiamente dicha*, como distinta de la instrucción, es precisamente la cultura de la voluntad y del corazón por oposición al de la inteligencia" (Compayré, 1929, p. 53 cursivas el autor, citado en Noguera, 2010, pp. 13-14).

Con este planteamiento Compayré muestra los aspectos en los que coincide con Herbart ya que concibe que el fin de la educación es un fin moral, el cual es la formación del carácter. Asimismo considera también que esta formación no es resultado del conocimiento o de la inteligencia (razón) sino de los sentimientos (corazón).

Así este modelo pedagógico donde la educación tiene como objeto la cultura de la de voluntad muestra que la formación del carácter se concibe igualmente como la construcción del *ethos o carácter moral* del alumno porque encierra el cultivo de la voluntad y con ello el impulso de la práctica de la libertad en el proceso educativo, porque "el espíritu no es una materia inerte que se deje formar a voluntad y obedece pasivamente a todo aquello que se hace en ella, como el mármol o la madera al cincel del artista . Lejos de eso, el espíritu del niño reacciona sin parar y mezcla su acción propia a la del educador" (Compayré, 1929, p. 23 citado por Noguera 2010, p. 15).

Si bien en este modelo pedagógico la formación del carácter tiene como núcleo el desenvolvimiento de la voluntad y el ejercicio de la libertad, el propósito educativo de esta formación es que el alumno logre autorregularse en términos morales. Por ello Compayré considera como necesario establecer en el proceso educativo dispositivos para modular y encausar los sentimientos, así como el uso de la libertad ya que si bien se admite que el alumno

no es un ente pasivo que se puede modelar al modo del docente, también se requiere que alumno acepte y siga la conducción educativa por parte del profesor. En esta lógica este autor francés concibe a la disciplina escolar como el medio a través del cual se puede lograr esto en el proceso educativo. La disciplina escolar la comprende como la práctica de las leyes escolares por parte del profesor sustentada en su autoridad como docente. (Noguera, 2010). Al respecto, el autor francés señala lo siguiente:

> La educación no abandona la naturaleza a sí misma sino que la vigila, le dicta sus reglas y, en caso de necesidad la reprime. De modo general, es obra de la autoridad al igual que la libertad, pues la autoridad adquirida por el maestro que sabe hacerse estimar y obedecer, le permitirá acudir al convencimiento con más frecuencia que a la represión. Cuanto más autoridad tenga, menos necesitará usarla (Compayré, 1920, p. 24, citado por Noguera, 2010, p. 15).

1.3 La cultura del cuidado

Raúl Weis (2007) ha desarrollado una propuesta de educación moral basada en la cultura del cuidado en donde es posible identificar un modelo pedagógico sustentado en esta cultura que comprende los siguientes aspectos: a) la práctica educativa como una práctica ética, b) los contenidos y las estrategias de la educación como expresiones de la cultura de cuidado al igual que la evaluación educativa realizada en el marco de esta cultura. En este texto no es posible de desarrollar cada uno de los elementos de este modelo porque el propósito del mismo es analizar la propuesta de formación o de educación moral que contiene esta cultura. Por ello el estudio de esta cultura comprende dos aspectos: a) los rasgos de la cultura de cuidado y b) la relación educativa de cuidado como el corazón de esta cultura.

Wieis (2007, p. 12) señala que los fundamentos teóricos en los que se sustenta su propuesta de cultura de cuidado son Nel Noddings y Emmanuel Lévinas. De acuerdo con este autor, Noddings considera que la dimensión moral en el proceso educativo tiene una relevancia similar a la dimensión cognitiva, además que propone extender el cuidado hacia los entornos naturales y físicos en el que se desarrollan las personas. En tanto que el pensamiento de Lévinas es la base de esta propuesta porque concibe "el carácter ético esencial de la existencia humana que se manifiesta en la responsabilidad que cada uno tiene para con el otro" (Weis, 2007, p. 12).

La cultura del cuidado se presenta como otra opción de cultura pedagógica que puede contribuir a quebrantar y cambiar la cultura pedagógica dominante de origen anglosajona, la cual mediante el currículum ha establecido una estructura y organización jerárquica en las instituciones educativas, que se manifiesta en todos los ámbitos de la escuela, incluyendo el salón de clases.

Esta cultura se ha traducido en una cultura de la enseñanza cuya legitimidad descansa en los siguientes aspectos: a) objetivos educativos elaborados y establecidos en un plan de estudio, b) organización de los contenidos en función de los objetivos de aprendizaje de los alumnos, c) estrategias y técnicas de enseñanza didácticas que se consideran importantes y relevantes porque el logro de los objetivos de aprendizaje dependen en gran medida de estas técnicas, d) predominio de los contenidos cognitivos, de las habilidades y capacidades para aplicar el conocimiento sobre la dimensión ética.

La propuesta de la cultura del cuidado de Weis (2007) no desconoce que este conjunto de elementos son necesarios para realizar la educación. Por ello como ya señalé anteriormente también propone un modelo pedagógico en donde algunos de estos aspectos están presentes

pero tienen otro sentido, porque el soporte de este modelo es la ética del cuidado. Los rasgos de esta cultura del cuidado son los siguientes:

- Una cultura que requiere de la construcción de un clima de solidaridad y confianza mutua entre todos los miembros de las instituciones de educación.
- Una cultura que permita desarrollar en los estudiantes la disposición de asumir responsabilidad por el "otro" y, paralelamente, a actuar de acuerdo con esta responsabilidad (…)
- Una cultura basada en la cooperación de los miembros de una institución en todo lo que se refiere a la fijación de sus objetivos y a su implementación, cultura que se construirá sobre un permanente diálogo entre docentes, alumnos y demás miembros del organismo (…)
- Una cultura que se enfoque a disminuir o desterrar las relaciones de poder en la escuela que están presente en todos los ámbitos de la institución educativa debido a la estructura y organización jerárquica que permite que las relaciones de poder se sustenten en la autoridad académica o administrativa.
- Una cultura que posibilite que surja y se realice una educación moral que desplace las prácticas educativas que entienden la educación moral como el adoctrinamiento en una moral dogmática (Weis, 2007, pp. 9-26).

Si bien la construcción de esta cultura de cuidado involucra un proceso a largo plazo que va enfrentar resistencias y obstáculos en todos los ámbitos de la escuela, un primer paso para impulsar esta cultura es la práctica de la ética del cuidado en el aula a partir de la cual es posible irradiar esta cultura educativa en el resto de los espacios escolares. Es por ello que considero, que la propuesta de educación moral elaborada por Noddings (2009) es el corazón de esta cultura.

1.4 La ética del cuidado como propuesta de educación moral

La ética del cuidado en educación, es elaborada e impulsada por Nel Noddings (2009), la cual constituye una propuesta de educación moral y pedagógica enfocada a desarrollar en los alumnos la práctica del cuidado con los otros y consigo mismos.

En el ámbito educativo, el cuidado *("caring")* se concibe como *"el compromiso a prestar atención y la disposición a responder de modo favorable a las legítimas necesidades del otro" (*Noddings, 1995, p. 265 cita en Weis, 2007, p. 30).

La ética de cuidado como propuesta de educación moral se distingue por los siguientes rasgos o características: a) se centra en la relación educativa, la cual concibe como un vínculo ético, b) reconoce la condición de vulnerabilidad del alumno en el proceso educativo, c) considera que los sentimientos morales son la fuente y el motor de las actitudes y acciones de cuidado que puede tener el docente para con el alumno, d) la base del cuidado son las relaciones interpersonales, e) toma en cuenta al alumno en su singularidad así como su contexto situacional.

Esta ética se reconoce y asume como una ética relacional (Noddings, 2009,32) porque el apoyo y la ayuda para con el otro solo puede surgir y desarrollarse a través de la interrelación entre las personas. Esto se traduce en el ámbito educativo en la relación educativa docente-alumno que es la condición necesaria e imprescindible para que esta relación se pueda transformar en una relación de cuidado.

La relación de cuidado en sí misma constituye un vínculo ético entre el docente y el alumno debido a que la relación educativa es una relación asimétrica que se distingue por colocar al alumno en una situación de vulnerabilidad. Esto porque el proceso educativo ubica al docente en un nivel superior ante el alumno, debido a que tiene un conjunto de atributos que lo invisten de autoridad y poder como es el hecho de que posee y domina los conocimientos y cuenta con edad y experiencia superior al del alumno. Mientras que el mismo proceso educativo sitúa al alumno en condición de vulnerabilidad en tanto que necesita adquirir los conocimientos que no posee y por ello requiere del apoyo del docente para realizar su aprendizaje (García, 1998, pp. 297-298).

La ética del cuidado tiene como fundamento moral esta situación de vulnerabilidad y de carencia que presenta el alumno en el proceso educativo que determina la necesidad de que el docente realice su práctica educativa a favor del alumno, buscando siempre su desarrollo y bienestar. Esto porque ante la vulnerabilidad del alumno no cabe una práctica docente autoritaria donde se establezca una relación de poder inequitativa e injusta que en nada contribuye al logro de la educación de los alumnos (Ibarra, 2018).

Así, en términos morales, la relación educativa marcada por la asimetría y la desigualdad muestra que el cuidado y la ayuda que puede realizar el docente en su práctica educativa no es una opción a elegir en función de su benevolencia, sino una responsabilidad que le corresponde asumir en el proceso educativo. El docente puede adquirir esta responsabilidad en la medida en que tome conciencia de que la relación educativa es asimétrica. La práctica del cuidado se comprende entonces como la respuesta que tiene el docente ante las necesidades de tipo pedagógico y educativo que presenta el alumno y que para solventarlas requiere de su ayuda y apoyo.

En este marco, la relación de cuidado como vínculo ético se concretiza y manifiesta en actitudes y acciones éticas como son: la atención solicita, el acompañamiento, el respeto, la escucha, el diálogo, la empatía, la solidaridad, por mencionar algunas actitudes y valores éticos que son inherentes a la práctica del cuidado.

Así, la práctica del cuidado es una práctica educativa positiva porque se enfoca al logro del crecimiento de los alumnos entendido como el desarrollo de sus potencialidades tanto pedagógicas como morales. En términos de aprendizaje la relación de cuidado significa atender y ocuparse de las necesidades de tipo pedagógico y educativo que tienen los alumnos que no se pueden satisfacer sin el apoyo del docente. En términos morales la relación de cuidado se entiende como la aceptación y la acogida del alumno por parte del docente que resulta necesaria e imprescindible para realizar la ayuda y el acompañamiento educativo (Ibarra, 2018).

CONCLUSIONES

En el momento actual donde se han desarrollado diferentes perspectivas teóricas que analizan la educación moral tomado en cuenta los rasgos y características de la sociedad contemporánea es posible identificar las limitaciones que tienen tanto el modelo pedagógico germano como el francófono, porque estos modelos se construyeron en un momento histórico específico y respondían a la sociedad de su época.

Por ello aquí se presentan y rescatan la aportación que han hecho estos modelos pedagógicos que pueden contribuir a re-significar la cultura pedagógica anglosajona que domina actualmente en las instituciones educativas.

El modelo pedagógico germánico en su concepción de la formación moral pone al día el hecho de que esta formación es una actividad que realiza el propio alumno ejerciendo su libertad para forjar la voluntad y la disposición moral para actuar en función del bien y de la justicia. Con ello da cuenta, que la formación moral no es resultado de la inculcación de valores y principios morales a través de un proceso educativo que tiene como propósito moldear el carácter o personalidad moral del alumno.

En sintonía con esta visión el modelo pedagógico de Compayré enfatiza que la formación moral del alumno es a través de la educación y no de la enseñanza. De manera independiente a la concepción de la educación que tiene este autor francés, su planteamiento da cuenta que la entraña de la educación es la ética, que no pueda haber educación al margen de la ética. Con ello pone a la enseñanza en la dimensión pedagógica de la educación que es necesaria para lograr el aprendizaje, pero la formación moral es producto de la educación en su sentido amplio. Una educación que no se reduce a los contenidos traducidos en objetivos de aprendizaje, y a las estrategias de enseñanza sino que remite a los distintos procesos educativos que se experimentan en todos los ámbitos de una institución educativa.

Noddings (2009) realiza una severa crítica al planteamiento de la educación del carácter como la vía para la educación moral de los alumnos porque esta educación se concibe como la transmisión e inculcación de valores y virtudes en el proceso educativo para alcanzar una personalidad moral. Con ello parecería que desde la perspectiva de la ética del cuidado no es posible articular esta propuesta con los planteamientos de los modelos pedagógicos germánico y francófono que establecen la formación del carácter como el fin de la educación.

Sin embargo en el análisis que he realizado de estos modelos pedagógicos es posible reconocer aspectos que no se contraponen con la ética del cuidado porque conciben la formación del carácter como la construcción del ethos o carácter moral realizada por el alumno en el proceso educativo mediante el ejercicio de su libertad y voluntad.

En este marco la ética del cuidado concibe que para lograr la educación moral de los alumnos, es clave una práctica ética realizada por el docente que se traduce en el apoyo y el acompañamiento que le brinde al alumno. Sin embargo la educación moral también requiere de la participación y acción activa por parte del alumno enfocadas a la construcción de su ethos o carácter moral. Por ello considero que la práctica de cuidado realizada por el docente involucra crear las condiciones educativas para que el alumno despliegue su libertad y desarrolle su voluntad.

Asimismo, la concepción de la formación del carácter propuesta por el modelo germánico y el francófono tiene un punto de concordancia con la educación moral que propone la ética del cuidado, puesto que para estos modelos la fuente de la formación moral de los alumnos son los sentimientos. En esto coincide con la ética del cuidado expresada en la propuesta de educación moral de Noddings (2009) en donde se reconoce que el cuidado surge ante la situación de vulnerabilidad del alumno dando cuenta que el apoyo, la acogida, el acompañamiento, que puede brindar el docente al alumno son manifestaciones de los sentimientos morales que se despiertan en el mismo ante las carencias educativas que tiene el alumno. De ahí que la práctica del cuidado no solo debe impulsar el ejercicio de la libertad y la voluntad del alumno, sino también despertar y permitir el desarrollo de su sensibilidad moral.

Es importante destacar que la aportación más significativa que hace el planteamiento de la práctica del cuidado en el aula, para impulsar la cultura del cuidado en las instituciones educativas es que esta práctica ética posibilita que los alumnos vivan y experimentan en su propia persona los valores como son; la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la justicia, etc. Con ello da cuenta que los valores no se infunden, sino que se viven. La base de la cultura del cuidado puede ser esta vivencia de los valores por parte del alumno a partir de la cual se pueden construir en los diferentes espacios educativos relaciones de confianza y de solidaridad mutua en oposición a las relaciones de poder basadas en la autoridad académica o administrativa que surgen debido al dominio del currículum como el eje de la vida escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García, M. F. (1998). La ética del profesorado. En F. García Moriyón (Ed.), *Crecimiento moral y filosofía para niños*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Ibarra, R. G. (2018). Educación y ética del cuidado. En F. Santillán Campos (Coord..), *La investigación en las Instituciones de Educación Superior*. Guadalajara: Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente (CENID).

Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.

Noguera, R. C. E., (1991). Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico (Herbart y la Escuela Activa). *Pedagogía y saberes*, (2), 25-35.

Noguera, R. C. E. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25.

Runge, P. A. K. y Garcés, G. J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, *9*(2), 13-25

Weis, R. (2007). *Programa de formación ética: desarrollo de una cultura de cuidado*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

RESULTADOS REVELÁNDOSE: UN ANÁLISIS DE LA ESCUELA PÚBLICA A PARTIR DE SUS ACTUACIONES COMO INSTITUCIÓN QUE CONSTITUYE LA CIUDADANÍA ACTIVA

Kaminski, Christiane
UNINTER, Curitiba, Brasil
christiane.k@uninter.com

Veneral, Debora Cristina
UNINTER, Curitiba, Brasil
debora.v@uninter.com

Resumen
El presente trabajo tiene la intención de analizar la relación entre la escuela, la sociedad y la familia de los estudiantes de la educación básica de las escuelas públicas del estado de Paraná, Brasil, con el universo de la ciudad de Curitiba. Aunque considerada una ciudad bastante desarrollada, con altos niveles de calidad de vida y de sostenibilidad, tiene escuelas con bajos niveles de oferta educativa, generando el empobrecimiento de las identidades personales y sociales de sus alumnos (INEP/MEC, 2017), como revelan los resultados de las evaluaciones en gran escala –IDEB y PISA–. Los datos de campo recogidos en una escuela primaria pública estatal, por intermedio de entrevistas a sus directivos y profesorado, en el lugar de observaciones y análisis documental (Bardin, 1999), dan la oportunidad de conocer y analizar esta realidad y proponer sugerencias y estrategias para mitigar y solucionar estos déficits educativos.

Abstract
The research analyzes the relations between the school climate and the results obtained in the Basic Education Development Index –IDEB– and the practices for the development of active citizenship of students of a basic education school –Elementary Education– final years 6 To the 9th anniversary of the public education network of the state of Paraná, in the city of Curitiba, Brazil. The data collection, intends through interviews with managers, pedagogues and professors, in addition to in loco Observations (Bardin, 1999), unveil this reality, to present suggestions and strategies, which allow to mitigate and/or solve their deficits Educational.

Palabras clave: escuela pública; evaluación; ciudadanía activa.

Keywords: public school; school performance; reality and citizenship.

INTRODUCCIÓN
La investigación realizada tuvo origen en el análisis de las relaciones entre escuela, sociedad y familia de los estudiantes y los resultados obtenidos en el Índice de Desarrollo de la Educación Básica –IDEB– en una escuela de educación básica –Enseñanza primaria (6º al 9º año)– de la red pública de educación del estado de Paraná, Brasil, ubicada en la ciudad de Curitiba, capital del estado.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación –LDB–, es la legislación que reglamenta el sistema educativo público y privado de Brasil y es la ley máxima que reafirma el derecho a la educación, garantizado por la Constitución Federal brasileña y descrito en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Es decir, establece los principios de la educación y los deberes del Estado con relación a la educación escolar pública y privada, definiendo las responsabilidades, en régimen de colaboración entre la Nación, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios.

Por lo general, las políticas educativas brasileñas tienen un carácter utópico, puesto que son determinadas a la margen de la realidad vivida en un país con dimensiones continentales, cada región, presenta diferentes realidades en lo que cabe a: su organización, definición cultural y mapeo poblacional. Comúnmente, son definidas sin considerar esta diversidad lo que seguramente caracteriza la falta de conocimiento sobre las enormes diferencias entre el *modus vivendi y* los factores que afectan lo cotidiano de la población brasileña, sean ellos factores económicos, políticos, culturales, sociales y educativos.

Brasil es indiscutiblemente grandioso en relación a sus diferencias y diversidades, proporcionales a su tamaño, por lo tanto, tratar la cuestión de la educación, no es tarea fácil, pero no puede ser considerada imposible. En este sentido, es importante comprender que la educación, es uno de los medios para salvaguardar el futuro de una nación.

La educación básica pasa a ser tratada en esa condición conceptual y práctica por las políticas educativas a partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional –LDBEN 9394/96– editada bajo las influencias y cambios ocurridos en el universo educativo, a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en 1990, con el objetivo de proponer una línea mundial de acción educativa.

En este sentido, la LDBEN 9394/96, en el capítulo II de la educación básica, sección I, artículo 22, destaca que: “La educación básica tiene por finalidades promover el desarrollo del educando, asegurándole la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y proporcionándole medios para avanzar en el trabajo y en estudios posteriores”.[1]

Al mencionar el artículo 22, lo que se destaca es que la educación debe, asegurar la ciudadanía y el futuro de los estudiantes. Es justamente en la contradicción entre la LDBEN y la realidad de los bajos índices de evaluación de aprendizaje que posicionamos esta investigación.

Además de eso, la LDBEN trata cuestiones que guían la educación, con relación a los cambios en la organización, los aspectos financieros, la realización de convenios con los organismos financieros internacionales –OFI– cuya finalidad fue financiar, reformar y estimular políticas educativas en acuerdo con la visión de mundo globalizado y tecnológicamente avanzado.

Dichas reformas tenían por objetivo, entre otros aspectos, la ampliación del acceso educativo, a comenzar por la implantación de la educación básica, incluyendo la obligatoriedad de la oferta de la educación infantil para la atención y educación de los niños, factor preponderante para la calidad a ser implantada en todas las escuelas y en especial en la escuela pública.

Como resultado de esas reformulaciones, entre los avances ocurridos, el país logró la universalización del acceso a la escuela de Enseñanza primaria –años iniciales –1er al 5 º año– avanzando posteriormente a los años finales –del 6º al 9º año– siendo otra consecuencia de esa

[1] Todas las traducciones de citas son de responsabilidad de las autoras.

fase de cambios en la organización de la educación nacional, la municipalización de la enseñanza fundamental– inicialmente propuesto para los cinco primeros años de la enseñanza primaria, pasando a ser responsabilidad de las estructuras municipales (Both, 2004).

Sin embargo, algunos estados, entre ellos el estado de Paraná, que aunque haya sido uno de los primeros en atender las determinaciones de los cambios en la organización de la educación básica, aún en 2019, mantiene bajo su responsabilidad algunas escuelas de educación básica, en especial de los años finales –6º al 9º año–, lo que caracteriza una ruptura con las normas establecidas por la federación.

Por lo tanto, es importante señalar que la municipalización de la educación no debe ser un simple transponer de encargo y servicios del Estado al Municipio. Si delineamos la educación fundamental de esta manera, transformaremos la educación en una plataforma política, vacía de contenidos y rica en divisiones, dejando al margen lo que realmente se necesita.

Las reformulaciones pretendidas en la educación brasileña, no salieron del papel, es decir, Paraná no municipalizó sus escuelas, y tampoco ocurrieron muchos avances en la calidad de la educación en las escuelas que ya necesitaban auxilio económico, pedagógico y educativo.

Por lo tanto, la importancia de la investigación realizada se justifica por la oportunidad de desvelar una realidad que exige medidas urgentes para ser modificada, pues carecen de atención y de medidas necesarias y eficientes para solucionar los déficits educativos señalados en las últimas evaluaciones que generaron los rankings del IDEB, de modo especial en el último año de evaluación (IDEB, 2017), lo que compromete sobremanera el desarrollo potencial de los alumnos y, consecuentemente, no contribuye para un ambiente escolar de avance socioeducativo.

Es importante señalar que las evaluaciones se realizan en todos los estados del país, en los cuales los resultados tampoco son animadores y apuntan para los bajos niveles de educación en las escuelas públicas (las escuelas privadas todavía no participan de las evaluaciones), como se observa en el Estado de Paraná, revelando una perversa realidad con relación a los resultados obtenidos y sus consecuencias para el desarrollo de la ciudadanía activa del alumnado.

Esta realidad es insidiosa y demuestra que hay mucho que avanzar en lo que cabe a la mejora de la oferta de los servicios educativos, no exclusivamente en las regiones más periféricas, pero también en regiones desarrolladas. Los datos analizados revelaron que en el IDEB (2017), los resultados aparecen por debajo de los promedios establecidos como meta por el Plan Estadual de Educación –PEE/PR 2014-2024–. Además de los alumnos y de las problemáticas que involucran la enseñanza brasileña, al tratar de la calidad de la oferta de los servicios educativos, también se pone en escena la figura del profesor. Para Behrens (2006), la nueva realidad de la sociedad del conocimiento desafía el profesor a repensar la práctica pedagógica y a convertirse en un investigador, articulador, mediador crítico y reflexivo. En este contexto, además de un profesional competente, se hace necesario ser un ciudadano autónomo y creativo que sepa solucionar problemas y mantener constante iniciativa para cuestionar y transformar la sociedad.

El discurso político siempre considera la educación como una de las prioridades del Estado, sin embargo, hasta el presente momento, son discursos ineficaces, que no crean condiciones para que la universalización del acceso a la escuela pública de calidad se convierta en prioridad en

las políticas gubernamentales, con las esperadas consecuencias benéficas en el desarrollo del alumnado y en la mejoría de sus perspectivas de vida y de su ciudadanía.

1. LA EDUCACIÓN BÁSICA –AMBIENTE ESCOLAR Y SUS CONTEXTOS ORGANIZACIONALES Y EVALUATIVOS

Al tratar el ambiente escolar, no es tarea fácil conceptualizarlo en la medida que está compuesto por criterios subjetivos, de distintas percepciones y vivencias, diferenciándose de la escuela –lugar estructural y material– donde las prácticas pedagógicas ocurren.

Para Moro, Morais, Vinha y Tognetta (2018), "El ambiente escolar está constituido por diferentes dimensiones (social, organizacional, pedagógica, disciplinar), puesto que no existe un único factor que, por sí mismo, pueda definir el ambiente de la escuela y su influencia en el aprendizaje de los alumnos" (p. 70).

Por ello la relevancia de comprenderse el conjunto de factores que influyen en el ambiente escolar, de modo que las decisiones tomadas por la administración escolar contribuyan al ofrecimiento de una educación de calidad, pasible de medición por evaluación que pueda retratar el aprendizaje.

Por otro lado, la educación no puede restringirse solamente a las etapas de escolarización, como cumplimento de un sistema protocolario. La visión debe ser ampliada de modo a comprender, desde la educación básica, el espacio que involucra procesos diferenciados, nuevas metodologías y vivencias que contribuyan a la formación y construcción del saber como un continuo caminar, a comenzar por los niños en sus primeros años de educación en la escuela.

El efectivo alcance de una escuela de calidad y todos sus matices, que tenga la posibilidad de formar ciudadanos capacitados y habilitados para actuar de forma diferenciada en la sociedad, como futuros profesionales y formadores de opinión, comienza con en la educación básica y con un harmónico e integrativo ambiente organizacional, en el cual ''[...] los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto como los diferentes factores extracurriculares, interfieren directa o indirectamente en los resultados educativos" (Dourado y Oliveira, 2009, p. 118).

Son varios los factores influyentes. Hay que pensar que la realidad cambió y que la educación ofrecida actualmente, así como sus métodos evaluativos, ya no tienen sentido. La educación y el aprendizaje, para ser útiles, deben ser continuados y perdurar por toda la vida. Ningún otro tipo de educación y/o aprendizaje es concebible; la "formación" del propio yo, o de la personalidad, es impensable de cualquier otro modo que no sea continúo y perpetuamente incompleto (Bauman, 2009).

Aún en esta línea de la necesidad de cambio, al tratar de evaluación –examen– en el sentido real de la palabra, este debe ser un momento de aprendizaje y no de terrorismo, como en regla se impone, al contrario de pregonar los maleficios del examen y levantar la bandera de una evaluación sin exámenes, se debe seguir el principio de elaborar exámenes que sean bien hechos y busquen alcanzar su real objetivo: verificar si ocurrió un aprendizaje significativo de los contenidos relevantes. Por eso, evaluar y aprender deben caminar conjuntamente, pues "aquellos que creen en la necesidad de una evaluación formativa afirman la pertinencia del principio segundo el cual una práctica –evaluar –debe tornarse auxiliar de otro aprender" (Hadji, 2001, p. 78).

La evaluación se hace formativa a la medida que se inscribe en un proyecto educativo específico, favoreciendo el desarrollo de aquel que aprende, dejando de lado cualquier otra preocupación (Hadji, 2001) que no el aprendizaje. En este sentido es necesario que el aprendizaje sea eficiente y eficaz, demostrado en la evaluación y en el resultado de todo el proceso, de modo a verificar si el objetivo inicialmente propuesto por el educador fue alcanzado o no.

Sin embargo, los datos analizados en esta investigación apuntan que no es lo que ocurre. Se verifica que el ambiente escolar tiene influencia primordial y vínculo directo con la calidad de la educación ofrecida, a la vez que retrata, sin incertidumbres, el sentir de los alumnos, profesores, gestores y demás colaboradores. Si el ambiente escolar y organizacional es bueno, no hay como negar que los resultados serán diferenciados en todo lo que se haga: en el aprendizaje, en la evaluación e incluso en las relaciones entre los pares.

Cuando el ambiente escolar no favorece, por inúmeros motivos, se observa claramente el comprometimiento del resultado de la calidad de la educación, léase, enseñanza-aprendizaje ofrecida y no recibida. Eso evidencia el comprometimiento del desarrollo intelectual, personal y profesional de los alumnos y futuros trabajadores de Brasil. Es importante no perder de vista la responsabilidad social de una Institución Educativa, como partícipe de la formación y del desarrollo de una sociedad democrática. Tratándose del ambiente escolar, como también del contexto organizacional y evaluativo, varios serán los factores influyentes, puesto que los alumnos necesitan estar motivados a aprender, en un ambiente que sea de paz y no de conflicto, sin violencia y otros factores que influencian en su desempeño, para que prevalezca la dignidad humana en el tratamiento de todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN –UNIVERSO Y REALIDAD

El IDEB es un indicador de evaluaciones en gran escala creado en Brasil por el Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira –INEP– con realización y divulgación bianual y que evalúa el desempeño de todas las escuelas de la red estadual y municipal del país. Se comparan los desempeños con las metas calculadas a partir de la primera edición, en 2005, y proyectados para todas las ediciones futuras hasta el año 2021. Es el principal indicador de calidad en la educación del país y su cálculo se realiza a través de la evaluación del aprendizaje de los alumnos en portugués y matemáticas (índice obtenido por la Prova Brasil) relacionándolos a las tasas de aprobación.

El estado de Paraná tiene 399 municipios, sumando 2.143 escuelas y colegios estatales y 45.581 grupos abiertos en 2019. La meta del IDEB, establecida por el PEE/PR 2014-2014 –para sus Escuelas y Colegios Estatales en 2017 era de 4,8, pero alcanzó solo 4,6 puntos y aunque haya habido un incremento de 0,3 puntos en relación a los resultados de 2015, cuyo índice fue 4,3, y la meta era 4,5 puntos.

Estos índices son alarmantes, en la medida que la meta para 2015 era de 4,6 puntos y se alcanzó apenas 3,7 puntos en el Estado. Las metas tampoco fueron alcanzadas en casi ninguno de los estados del país, pues se tenía como meta nacional, en el Plan Nacional de Educación –PNE-2014-2014– llegar a 4,4 puntos y fueron alcanzados solamente 3,5 puntos. (MEC, SAEB, 2017).

Entre las 2.143 escuelas y colegios estatales, Curitiba tiene un total de 163 escuelas de las cuales 163 de ellas presentan algunos de los menores índices en las evaluaciones del IDEB, es decir, índice alrededor de 2,1 puntos, la mayoría ubicada en barrios periféricos de la ciudad.

Cabe señalar que el cálculo del IDEB, obedece la fórmula donde se estandarizan las notas de los exámenes (Saeb y Prova Brasil) de Lengua Portuguesa y Matemáticas en una escala de 0 a 10. El promedio de estas dos notas se multiplica por el promedio de las tasas de aprobación de los niveles de la etapa (Años iniciales, Años finales y Enseñanza Media) que en porcentaje varía de 0 a 100. Por la propia construcción matemática del indicador, para elevar el IDEB, las redes de enseñanza y las escuelas necesitan mejorar las dos dimensiones del indicador simultáneamente, una vez que la naturaleza del IDEB dificulta su elevación considerando solamente la mejora de una dimensión en detrimento de la otra.

Señalamos que esta investigación resguarda el nombre de la escuela, los profesores y los gestores involucrados, una vez que nuestra intención, no es la de dar destaque a la institución, sino contemplar informaciones que permitan comprender la realidad y señalar caminos de superación de este *status quo*. Según los objetivos planteados para la investigación, se definió la escuela que fue seleccionada entre las escuelas de menor IDEB y que tiene las siguientes características: 479 alumnos, 38 profesores, 2 directoras y 3 pedagogas, 4 administrativos y 12 funcionarios de servicios generales (3 preparadoras de merienda, 7 encargadas de la limpieza y 3 inspectores). La referida escuela fue seleccionada de forma intencional y por accesibilidad (Gil, 2005) lo que facilitó mucho la compilación de los datos, cuyo levantamiento fue realizado a través de entrevistas con gestores, pedagogas y profesores, además de observaciones *in loco* (Bardin, 1999), con el objetivo de entender la realidad de la escuela, presentar sugerencias y estrategias que permitan amenizar y/o solucionar los déficits educativos.

La investigación también buscó realizar una revisión de la literatura nacional e internacional sobre la temática, a partir de las cuales se construyó el concepto y la matriz de referencia interrelacionadas a los instrumentos de medida, con la selección de muestra poblacional de los profesionales participantes, equipo gestor y profesores, escuchando también algunos padres para entender las relaciones entre el ambiente escolar, los índices de evaluación y el desarrollo de la ciudadana activa de los alumnos.

A través de los discursos de los involucrados en esta investigación, se puede observar que revelan algunos factores cruciales que apuntan para la existencia de un ambiente escolar deficitario y para los bajos índices existentes, lo que compromete la condición de desarrollo de la ciudadanía del alumnado.

El análisis de los discursos de profesores, directores y padres corrobora con la percepción de la realidad que se pretende investigar, una vez que se posibilitan articulaciones de la historia del sujeto, de su realidad, de sus conocimientos científicos y de la propia perspectiva del investigador. Estos factores imprimen una nueva realidad, reveladora de las contradicciones y de los movimientos dialécticos fundamentales para la aprehensión de la constitución de los sentidos en una investigación cualitativa.

Para Brandão (2004), en el sentido de captar e intentar interpretar la(s) categoría(s) de los discursos de los sujetos de la presente muestra al nivel de sus respectivas *práxis*, se debe tener el cuidado de no destacar solamente la homogeneización del discurso del sujeto, sino hacer que también perciban las contradicciones, “varios lenguajes en un único y no el contrario” (Brandão, 2004, p. 88).

Así, aun siendo una representación parcial de la representatividad de las escuelas con bajos índices del IDEB, cabe señalar que el objetivo de esta investigación es "[...] buscar entender lo que las personas aprenden al percibir lo que ocurre en sus mundos", cabe señalar que "[...] es muy importante poner atención en la comprensión que tenemos de los entrevistados, en las posibles distorsiones y en cuanto ellos están dispuestos o seguros en compartir sus percepciones" (Zanelli, 2002, p. 83).

Se destaca, en este sentido que fueron distribuidos cuestionarios a 26 profesores, 2 directores y 10 padres de alumnos que se dispusieron a participar de la investigación, aunque, subrayamos que los 2 directores entregaron el cuestionario, y solamente 20 profesores y 5 padres de alumnos entregaron el material respondido.

La investigación prevista busca en el tratamiento teórico-metodológico y en el trabajo de análisis la posibilidad de un caminar en la dirección de explicaciones cuya finalidad consista en revelar no el sujeto en sí, "[...] sino la síntesis de múltiples mediaciones que, sin dejar de remeter al sujeto en foco, expanden nuestro conocimiento sobre una realidad concreta que supera la idea de sujeto como ser en sí, pero que, sin lugar a duda, tiene el sujeto como su unidad, su motor" (Aguiar y Ozella, 2015, p. 65).

En el discurso de los participantes, algunos indicadores podrán contribuir para la comprensión de los bajos índices del IDEB en la escuela investigada. Así, cabe destacar:

- los aspectos físicos, cognitivos, afectivos y socio-morales, que no contribuyen para la educación de los jóvenes como ciudadanos activos, honestos, justos y respetuosos, pues traen consigo déficits en el desarrollo y en las relaciones e interrelaciones
- el ambiente escolar, no siempre positivo, que mantiene relación directa con la calidad de la institución educativa y refleja la percepción de los alumnos, profesores, gestores, funcionarios y familia sobre el día a día del trabajo en la escuela y compromete la posibilidad de desarrollo de la ciudadanía de los alumnos
- la precariedad de los valores compartidos en reacción al cumplimiento de las normas establecidas y acordadas, y en relación a las metas propuestas
- las estructuras organizacionales deficitarias, con falta de personal de apoyo y la consecuente ausencia de relaciones positivas. La importancia del desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje y de las relaciones interpersonales entre alumnos, profesores, comunidades y familias (cuando las tienen)
- el desconocimiento por parte de una mayoría de los involucrados sobre las relaciones existentes entre desempeño escolar, la motivación para aprender, los comportamientos, el sentimiento de pertenencia y de justicia curricular, la satisfacción con la escuela, el valor por el conocimiento y la ausencia de autovaloración positiva por parte de los componentes de los grupos entrevistados
- un ambiente de conflictos constantes, sin cuidado y confianza en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, con agresividad y violencia, además del uso de drogas, lo que aleja los alumnos de la condición mínima de desarrollar y ampliar sus espacios de ciudadanía, por la ausencia de condiciones de participación y de resolución dialógica de conflictos
- el distanciamiento y ausencia de los padres y familiares de la comunidad interna de la escuela, perjudicando la buena comunicación, la comprensión de la necesidad de reglas de convivencia, no de puniciones, a través de sanciones justas, para la creación de un ambiente estimulante y apoyador al alumno que le garantice seguridad y pertenencia.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que la escuela es un universo complejo, compuesto por diferentes aspectos y dimensiones internas y externas fuertemente relacionadas, investigarla en sus características y desempeño se constituye el primer paso para su transformación y la reforma del ambiente.

En la investigación, se verificó la importancia del concepto de ambiente escolar, que las buenas relaciones son primordiales para la superación de las dificultades identificadas y que, entre la multiplicidad de dimensiones que componen el ambiente de la escuela investigada, se agregan otros aspectos no menos importantes, unos de naturaleza más objetiva y otros más subjetiva que en articulaciones constantes definen la estructura y el desarrollo de la escuela.

Así, de acuerdo con las evidencias de validad de contenido y del constructo teórico estudiado, la recopilación de los datos quizá no nos permita generalizar el resultado obtenido para las demás escuelas estatales de Paraná. Sin embargo, indica buena condición de veracidad e índices de fiabilidad, de modo a validar los instrumentos de búsqueda como fiables y pasibles de replicaciones en otros espacios semejantes, es decir, en otras escuelas con características semejantes.

Entre las sugerencias y procedimientos para mejorar los resultados tenemos que:

- realizar un diagnóstico excelente, buscando distintas percepciones de diferentes actores escolares, que posibilitarán informaciones fundamentales para la construcción de los planes de acción e intervención de la escuela, con el objetivo de promover un mejor ambiente socioeducativo
- mejorar las relaciones e interrelaciones de modo a generar el movimiento de transformación y reforma del ambiente escolar involucrando sus participantes interna y externamente en sus papeles de ciudadanos corresponsables por el cambio
- establecer contactos entre la escuela y las universidades e instituciones de formación y buscar el auxilio de especialistas, que sean expertos en los factores destacados y los aspectos asociados a las dimensiones evaluadas, procurando abordar de manera más eficaz los problemas detectados, diferenciando lo que cabe a la institución y lo que cabe a las instancias de la gobernanza pública
- identificar, revisar y transformar la dimensión relacionada a la enseñanza y al aprendizaje, procurando otros instrumentos de evaluación, no solamente los de gran escala, lo que podrá captar de mejor manera la realidad con relación a los desempeños y las formas y suplir sus déficits, incluso los de carácter socioemocionales, sea de alumnos o profesores
- promover encuentros, estudios, charlas e intercambios interactivos, también entre profesores que, en formación continuada, puedan tratar de cuestiones como derechos humanos, ciudadanía y corresponsabilidad en la educación integral de los alumnos
- y para finalizar, con relación a las prácticas pedagógicas de sala de clase, esas necesitan ser evaluadas, repensadas y recontextualizadas, basándose en la idea de superación de las meras condiciones de transmisión y reproducción de contenido, predominantes en el paradigma tradicional de enseñanza con clases formales y centradas en el libro didáctico, sin planeamiento o elaboración de propuestas y actividades significativas, diversificadas y desafiadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguiar, W. M. J. y Ozella, S. (2015). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *94*(236), 299-322,

Bardin, L. (1999). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Cortez.

Bauman, Z. (2009). Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. *Cadernos de Pesquisa*, *39*(137), 661-684.

Behrens, M. A. (2006). *Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para produção do conhecimento numa visão complexa*. Coleção Agrinho: Sistema FAEP.

Both, I. (2004). *Municipalização da Educação*. Campinas: Papirus.

Brandão, H. H. N. (2004). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: UNICAMP.

Dourado, L. F. y Oliveira, J. F.(2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios**.** *Caderno CEDES, 29*(78).

Gil, A. C. (2005). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Moro, A., Morais, A. de., Vinha, T. P. y Tognetta, L. R. P. (2018). Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Educação e Psicologia, 27(*64), 67-90.

Ministério da Educação-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (2019). *Publicações*. Recuperado de portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/1373295

Ministério da Educação-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *IDEB - Resultados e Metas*. Recuperado de ideb.inep.gov.br/resultado

Ministério da Educação-MEC, SAEB (2017). *Secretaria da Educação Básica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao

Plano Estadual de Educação–PEE (2014). Recuperado de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/

Zanelli, J. C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia, 7* (número especial), 79-88.

DEVELOPMENT OF 4CS, DEEPER LEARNING AND METACOGNITIVE STRATEGIES[1]

La Marca, Alessandra
Università degli Studi di Palermo, Italy
alessandra.lamarca@unipa.it

Gülbay, Elif
Università degli Studi di Palermo, Italy
elif.gulbay@unipa.it

Resumen
La creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación son cuatro de las componentes clave del aprendizaje del siglo XXI. El enfoque de 4Cs tiene como objetivo promover los estudiantes para que sean autónomos y seguros a través de lo que a menudo se describe como una pedagogía de notar y cuestionar. Esto se debe a que el núcleo del enfoque 4Cs permite al alumno tomar posesión de su aprendizaje. Esto es alentado por los maestros a través de la pedagogía que aumenta la conciencia en la observación cercana y la reflexión crítica. Se alienta a los estudiantes a tomar nota y ser responsables de sus comportamientos. El siglo XXI está llamado para enfatizar y desarrollar estas competencias de manera explícita e intencional a través de cambios deliberados en el diseño curricular y la práctica pedagógica. El objetivo de estos cambios es preparar a los estudiantes para resolver problemas complejos, incluidos los que aún no conocemos, asociados con la vida en un mundo competitivo, conectado globalmente y tecnológicamente intensivo. Los estudiantes están más comprometidos, motivados intrínsecamente para aprender y tienen más éxito cuando pueden conectar lo que están aprendiendo con situaciones que les importan en su comunidad y en el mundo.

Abstract
Creativity, Critical thinking, Collaboration and Communication are four of the key components of 21st century learning. The 4Cs approach aims to promote autonomous and confident learners through what is often described as a noticing and questioning pedagogy. This is because the core of the 4Cs approach enables the learner to take ownership of their learning. This is encouraged by teachers through pedagogy that heightens an awareness in close observation and critical reflection. Students are encouraged to take notice of and responsibility for their behaviors. What's new in the 21st century is the call for education systems to emphasize and develop these competencies in explicit and intentional ways through deliberate changes in curriculum design and pedagogical practice. The goal of these changes is to prepare students to solve messy, complex problems –including problems we don't yet know about –associated with living in a competitive, globally connected, and technologically intensive world. Students are more engaged, intrinsically motivated to learn, and more successful when they can connect what they are learning to situations they care about in their community and in the world.

Palabras clave: comunicación; colaboración; creatividad; pensamiento crítico; metacognición aprendizaje profundo.

Keywords: communication; collaboration; creativity; critical thinking; metacognition; deeper learning.

[1] This article is the result of the joint work of the two authors. In particular, A. La Marca wrote paragraphs "Introduction, 4, Conclusion"; E. Gülbay paragraphs "1, 2 and 3".

INTRODUCTION

Researchers acknowledge that the need to engage in problem solving and critical and creative thinking has "always been at the core of learning and innovation" (Trilling & Fadel, 2009, p. 50).

Creativity, critical reflection, communication and collaboration are crucial to "reframing, reimagining and remaking the schools and helping the students proactively respond to post normal times" (Jafferson & Anderson, 2017, p. 8). According to Bolton (2006), "the illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn and relearn." In reflective practice, the existence of career ambiguity motivates the practitioner that there is a genuine need to learn for new information. This process requires critical thinking, creativity, collaboration and communication skills (*4Cs*)[2]. Therefore, any individual who uses reflective process as a career development will be equipped with 21st Century literacy skills that are necessary to survive in today's complex generation. According to Kreitzberg and Kreitzberg (2009), recent research shows that all companies are in urgent need to develop critical thinking in their workplace. In the study conducted by the Partnership for 21st Century Skills[3] reveal that 78% of companies in the world are favoring critical thinking as the major knowledge an individual should have in the new millennium because it is vital on the company's success (Kreitzberg, Reilly & Kay, 2010; Kreitzberg & Kreitberg, 2009).

Deeper learning is a process that enables students to become more proficient at developing the fullest possible insights into the meaning of curricular content relevant to college and careers in this century. is process is made possible by students' increased proficiency as self-directed, critical thinkers who apply their thinking, problem solving, collaborating, and communicating skills so they become more effective masters of the curricular content. e more skilled students become at learning how to apply the 4Cs, the more con dent they become, the more ready they are to continue acting with this con dent mindset, and the more able they are to deepen their understanding of the content. In short, their sharpened cognitive processes help grow the 4Cs. Sharpened critical thinking, for instance, leads to deeper understanding on a spiraling stairway.

In the 4Cs approach pedagogy is dependent on developing the cognitive (thinking and reasoning), the intrapersonal (our awareness and how we regulate our emotions and behaviors) and the interpersonal (how we relate to others) to further the effectiveness of learning in the 4C capabilities with discipline- specific knowledge. Effective learning and pedagogy are complicated, but the 4Cs approach attempts to advocate and clarify concepts that have always been a part of deep and empowering learning experiences.

---

[2] The Four Cs of 21st century learning, also known as the Four Cs or 4 Cs, are four skills that have been identified by the United States-based Partnership for 21st Century Skills (P21) as the most important skills required for 21st century education: critical thinking, creativity, collaboration and communication. In January 2016 members of the US House of Representatives created a bipartisan Congressional 21st Century Skills Caucus. The Four Cs have been adopted and implemented into the curricula of schools, school districts, and professional development programs.

[3] In 2002 the Partnership for 21st Century Skills (now the Partnership for 21st Century Learning, or P21) was founded as a non-profit organization by a coalition that included members of the national business community, education leaders, and policy makers: the National Education Association (NEA), United States Department of Education, AOL Time Warner Foundation, Apple Computer, Inc., Cable in the Classroom, Cisco Systems, Inc., Dell Computer Corporation, Microsoft Corporation, SAP, Ken Kay (President and Co-Founder), and Dins Golder-Dardis. The organization has released reports exploring how to integrate the Four Cs approach into learning environments. P21's goal is to foster a national conversation on the importance of 21st century skills for all students and position 21st century readiness at the centre of US K-12 education (http://www.p21.org/about-us/our-history).

Great teaching has always generated student agency, used the balance of structure and improvisational brilliance, and understood how to activate autonomous learning through cognitive, motivational and metacognitive strategies. We are only re-stating their significance.

We are also acknowledging how intra and interpersonal competencies must be explicitly aligned with cognitive competencies for deeper learning and 4C capabilities to be developed.

To facilitate deeper learning, it is important that students not only develop these skills by engaging in more rigorous examination of course content but that they receive explicit, formal, structured and consistent preparation that develops these skills within each content area. The process of collaboration provokes learners to consider new uses for knowledge with their peers and develop new insights for future application. Teaching practices that create a positive learning community effectively support deeper learning through the acquisition of content knowledge and the development of intrapersonal and interpersonal competencies.

1. FOSTERING DEEPER LEARNING AND 4CS

Deeper learning is a term that describes a set of student educational outcomes including acquisition of robust core academic content, higher-order thinking skills, and learning dispositions. Deeper learning for transferable knowledge and skills is what learners need to understand, question, adapt and create in new and changing situations (Mayer, 2010).

In cognitive psychology, deeper learning is explained by how working memory, short and long-term memories of prior learning are used, created, and accessed. How we mentally organize knowledge affects how quickly we identify and retrieve relevant knowledge to solve a new problem. Cognitive architecture in the mind describes how the sensory, working and long-term memory acquires, stores, represents, revises and assesses information (Jafferson and Anderson, 2017).

The deeper the learning, the more organized knowledge can be accessed from the long-term memory to problem-solve in the working memory (Moreno and Mayer, 2007).

Jobs requiring low or moderate levels of competence will continue to decline, and jobs requiring more complex communication and problem-solving skills will increase (Frey and Osbourne, 2013).

To adapt to the rapid changes and complexity of new problems and situations in a connected world requires the ability to transfer knowledge. Transferable knowledge is often described as deeper learning or twenty-first-century skills (Bellanca, 2015). These skills however have always been of value in education that empowers learners to be self-directed and adaptable. The need for deeper learning is not unique to the twenty-first century.

To facilitate deeper learning, it is important that students not only develop these skills by engaging in more rigorous examination of course content but that they receive explicit, formal, structured and consistent preparation that develops these skills within each content area (Jafferson and Anderson, 2017).

The process of collaboration provokes learners to consider new uses for knowledge with their peers and develop new insights for future application.Teaching practices that create a positive learning community effectively support deeper learning through the acquisition of content

knowledge and the development of intrapersonal and interpersonal competencies (NZME, 2007).

By challenging their thinking, teachers can use learner responses as an opportunity to evaluate learner readiness for deeper understanding, and introduce new concepts accordingly (Bolstad, 2011; NZME, 2007). According to Sawyer (2008), deeper learning results when individuals bypass expectations to memorize and repeat disconnected facts and knowledge (with limited application), and instead seize opportunities to grasp difficult concepts and complex ideas, evaluate newly presented ideas, and summarize their own reactions and insights

2. METACOGNITION AND LEARNING TRANSFER

Metacognition and learning transfer have been studied for decades, generally as independent constructs, by a large number of investigators. Scharff and his colleagues claim that the ability to transfer learning to new situations lies at the heart of lifelong learning and the employability of university graduates (2017). Prior research suggests metacognition is akin to constructs like learning to learn (Hoskins and Fredriksson, 2008), learning about learning (Watkins, 2001), learning skills (Higgins et al., 2007), reflective practice, self- regulated learning (Isaacson and Fujita, 2006) and situational awareness.

Learners should benefit from the awareness that learning transfer is important for success in the university setting, employability, and citizenship, and that successful learning transfer depends on development of transfer skills (strategies and attitudes that support the transfer of learning from one context to another). If students do not realize that being able to transfer learning across contexts is a skill worth cultivating, then they are far less likely to develop it.

Metacognition can help students differentiate a variety of contexts in which transfer might occur and encourage them to 'tune in' to how content and skills in their personal repertoire might apply to a current transfer opportunity. Students can pause to consider the essential characteristics of the problem and whether their solution matches the task at hand. They can identify their existing skills and content before considering how to adapt to the new situation. If students decide to use metacognition to guide their transfer learning (see Figure 5), then they could ask themselves what they know that could apply to the current situation and how that understanding might be adapted. For example, students might develop the realization that knowledge of fluid pressure learned in physics can be used to help understand blood pressure in a nursing course (see Figure 6). In addition to making connections between content areas, students can learn to transfer skills and procedures. For example, they can come to see that general writing techniques learned in history can be used in literature and chemistry, although they must also recognize the different disciplinary contexts so that they can adapt the detailed aspects of their writing practices.

Self-monitoring could help students increase awareness of whether a transfer strategy is appropriate and working well. Students should ask themselves whether they are satisfied with the result. For example, they might ask themselves whether the modifications to their existing knowledge or skills were appropriately adapted to the new transfer opportunity. If not, then they should consider how they might make further modifications.

Additionally, students should reflect on why learning transfer did or did not occur (e.g., lack of time, unable to find connections, sense that it was unnecessary), and when another strategy for facilitating transfer might be called for. Self-monitoring can support learning transfer because it helps students realize when, where, and how particular transfer strategies are effective.

3. SELF-REGULATION IN LEARNING

Self-regulation in learning requires feedback that is precise to the task and precise to the process and provides direction for improvement (Hattie and Gin, 2011). It involves the learner being able to plan, monitor, change, reflect on and generate their own learning (Pintrich, 2004).

Teachers in collaborations with their teaching teams, and with students, also direct and progress the development of lessons and in programs as a response to metacognition in their learning and in their students' learning (Jafferson and Anderson, 2017). The last type of knowledge is organizing belief in learning as something positive and productive. Learning requires being motivated to learn by valuing and believing in being able to learn (Dweck and Master, 2009).

According to Blackwell and his colleagues, the nurturing of confidence in a collaborative learning environment is essential for a learner to believe they are able to learn (2011).

Self-efficacy and motivation for learners to learn also require learning experiences that are valued, interesting, challenging and affirming (Wentzel and Wigfield, 2009).

To support self-regulation in the learner, pedagogy and learning designs have to balance challenge and affirmation. Challenge is crucial for students to achieve their full potential, but the amount and level of learning difficulty cannot overwhelm learners and destroy their confidence as learners. Supporting, guiding and affirming learning through scaffolding aids confidence in the learner but over-scaffolding stifles improvisation and creativity in thinking and learning.

4. METACOGNITIVE AWARENESS

Metacognition has been one of the most researched and focused concepts as it refers to the ability itself to reflect, understand, and –above all– control one's own cognition and learning process. Among many reasons that make metacognition such an important factor, Swanson particularly concentrates on the factor effecting problem solving behaviors of individuals (Swanson, 1990).

The notion of "metacognition" was first brought up by Flavell in 1976. He describes metacognition as "knowledge and cognitive about cognitive phenomenon", and "individual's knowledge about his/her own cognitive process, and employing this knowledge to inspect cognitive processes" (Flavell, 1976). Flavell also states that metacognition is the individual's awareness of how he learns and what he does (Flavell, 1979).

Most researchers agree that students need to have cognitive skills to carry out a task, whearas without metacognition it is not possible to understand how that task was accomplished (Garner & Alexander, 1989). Knowledge of cognition refers to what individuals know about their own cognition. It includes three different kinds of metacognitive awareness which are declarative, procedural, and conditional knowledge (Schraw and Moshman, 1995).

Declarative knowledge is related to what we know about how we learn and what influences how we learn. Procedural knowledge refers to one's knowledge about different learning and memory strategies. Conditional knowledge involves the knowledge we have about the conditions under which we can implement various cognitive strategies (Young and Fry, 2008).

Garner and Alexander state that students with a decent level of metacognitive awareness are more practical, strategic and perform better that unaware students. Furthermore, students that

are metacognitively aware tend also to have a wider variety of thinking skills and they are relatively good at adopting this into their routine learning situations and training experience (1989). In addition, students with a considerable level of metacognition are also able to observe and regulate their own learning processes; they have the ability to direct knowledge and information and the proper adoptation of the learning strategies to facilitate problem solving.

Schraw and Dennison (1994) developed the Metacognitive Awareness Inventory (MAI) to e metacognitive knowledge and metacognitive regulation which they referred to as the knowledge of cognition factor and the regulation of cognition factor. The MAI consists of 52 questions tapping into these two components of metacognition. They found that there was strong support for the knowledge of cognition and regulation of cognition components and that these two components were related as had been suggested in the research (Young and Fry, 2008).

Metacognition is essential to successful learning because it enables individuals to better manage their cognitive skills, and to determine weaknesses that can be corrected by constructing new cognitive skills. Almost anyone who can perform a skill is capable of metacognition –that is, thinking about how they perform that skill. Promoting metacognition begins with building an awareness among learners that metacognition exists, differs from cognition, and increases academic success. The next step is to teach strategies, and more importantly, to help students construct explicit knowledge about when and where to use strategies. A flexible strategy repertoire can be used next to make careful regulatory decisions that enable individuals to plan, monitor, and evaluate their learning.

Metacognitive awareness of individuals is regarded as an important factor in increasing their learning throughout their life span, their creative and critical thinking, and building self-confidence (Memnun and Akkaya, 2009). Metacognitive awareness is the ability to reflect on their own thinking and develop and use practical problem-solving skills to resolve learning difficulties (Joseph, 2010).

Kruger and Dunning also claims that students with good metacognition demonstrate good academic performance compared to students with poor metacognition. Students with poor metacognition may benefit from metacognitive training to improve their metacognition and academic performance. Individual differences exist in metacognition and people with poor metacognition are deemed “incompetent” as they perform inadequately relative to their peers (Kruger and Dunning, 1999).

According to Ridley, Schutz, Glanz and Weinstein (1992), the metacognitive learning strategies that autonomous learners can make use of include taking conscious control of learning, planning and monitoring learning strategies and progress, correcting errors, reflecting on the effectiveness of learning strategies, and making changes to learning behaviors and strategies accordingly.

According to Harris, metacognition is concerned with guiding the learning process itself and so includes strategies for planning, monitoring and evaluating both language use and language learning; key elements in developing autonomy (Harris, 2003). Appropriate use of metacognitive learning strategies can contribute to the development of autonomy, which is of paramount importance to their educational success (Zahedi and Dorrimanesh, 2008).

Developing metacognitive awareness is an important part of helping learners become more effective and, importantly, more autonomous. If learners are conscious of how they learn then

they can identify the most effective ways of doing so. One of the most effective and easiest ways to develop metacognitive awareness is simply talking with learners about how they do things in the classroom, such as recording new words, reading a text, and laying out a page in their notebooks.

Learners with high degrees of metacognitive awareness are better at processing and storing new information, finding the best ways to practice and reinforce what they have learned.

In essence then, metacognition is both self-reflection and self-direction. Reflecting on our thinking as we engage in learning a language, for example, can help us to adopt appropriate ways to learn it more effectively.

CONCLUSIONS

Problem-solving and research activities in all subjects provide opportunities for eveloping metacognitive strategies. Process goals, in addition to content goals, must be established and evaluated with students so they discover that understanding and transferring thinking processes improves learning.

Metacognitive awareness is essential to successful learning because it enables students to better manage their Critical Thinking and Creativity skills and to determine weaknesses that can be corrected by constructing new cognitive skills. Almost anyone who can perform a soft skill is capable of metacognition –that is, thinking about how they perform that skill. A learning disposition can be nurtured and learnt through pedagogy that develops intra, interpersonal and cognitive competencies. The development of these intra and interpersonal and cognitive competencies and the 4C capabilities contribute to continued learning.

The students will develop their own personal approach to study and learning in a way that meets their own individual needs. As they develop their 4Cs they will discover what works for them, and what does not.

4Cs are not subject specific –they are generic and can be used when studying any area. Students need to understand the concepts, theories and ideas surrounding your specific subject area. To get the most out of your studies, however, they'll want to develop their 4Cs.

The students need to practice and develop their 4Cs. This will increase their awareness of how they you study and become more confident. Once mastered, 4Cs will be beneficial throughout their life.

4Cs are not just for students. 4Cs are transferable. For example, organizational skills, time management, prioritizing, learning how to analyze, problem solving, and the self-discipline that is required to remain motivated. 4Cs relate closely to the type of skills.

Not only are these individuals aware of their own learning processes and perceptive of the demands of their learning tasks, they also have at their disposal a range of strategies that they apply and adapt in order to meet the requirements of different situations.

REFERENCES

Bellanca, J. A. (2015). Advancing a new agenda. In J. Bellanca (Ed.), *Deeper learning: Beyond 21st century skills* (pp. 1-18). Bloomington: Solution Tree Press.

Blackwell, L., Trzesniewski, K. and Dweck, C. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, *78*(1), 246-263.

Bolstad, R. (2011). *Taking a 'Future Focus' in Education - What Does It Mean?* NZCER Working Paper. Wellington, *New Zealand Council for Educational Research*. www.nzcer. org.nz/ system/ les/taking-future-focus-in-education.pdf

Bolton, G. (2006). *Reflective practice: writing professional development*. London: SAGE.

Dweck, C. S. and Master, A. (2009). Self-theories and beliefs about intelligence. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 123-140). New York: Routledge.

Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Frey, C. and Osborne, M. (2013a). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? Retrieved from http:// www.oxfordmartin.ox.ac.uk/ downloads/ academic/ The_Future_of_Employment.pdf (Date accessed 20 September 2015).

Garner, R. and Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions, *Educational Psychologist*, 24, 143-158.

Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL Internet Journal*, 7(20).

Hattie, J. and Gin, M. (2011). 'Instruction based on feedback'. In R. E. Mayer and P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-271). New York: Routledge.

Higgins, S., Wall, K., Baumfield, V., Hall, E., Leat, D., Moseley, D. and & Woolner, P. (2007). Learning to Learn in Schools Phase 3 Evaluation.

Hoskins, B. and Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn: What is it and can it be measured? *JRC Scientific and Technical Report EUR 23432 EN*. Brussels: European Commission, Joint Research Centre.

Isaacson, R. and Fujita, F. (2006). Metacognitive knowledge monitoring and self-regulated learning: Academic success and reflections on learning. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, *6*(1), 39-55.

Joseph, N. (2010). Metacognition Needed: Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills. *Preventing School Failure*, *54*(2), 99-103.

Kreitzberg, C. and Kreitzberg A. P. (2009). Critical thinking: A survival for the 21st century. Pearson's Talentless. Retrieved in http://www.pearsonschool.com.

Kreitzberg, C., Reilly, E. and Kay, K. (2010). Essential skills for the 21st century workplace: Key to succeeding in the global economy. Retrieved in http://nble.org.

Kruger, J. and Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How differences in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 6, 1121-1134.

Mayer, R. E. (2010). Applying the science of learning. Upper Saddle River: Pearson.

Memnun, D. S. and Akkaya, R. (2009). The levels of metacognitive awareness of primary teacher trainees, *Procedia social and behavioral Sciences*, 1, 1919-1923.

Moreno, R. and Mayer, R. (2007). Interactive multimodal learning environments special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends. *Educational Psychology Review*, 19, pp. 309-326.

NZME (2007). *The New Zealand Curriculum Online: Effective Pedagogy. Wellington,* New Zealand Ministry of Education. http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/ Effective-pedagogy.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self & regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.

Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S. and Weinstein, C.E. (1992). Self-regulated Learning: the interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*, *60*(4), 293-306.

Scharff, L., Draeger, J., Verpoorten, D., Devlin, M., Dvorakova, L. S., Lodge, J. M. and Smith, S. (2017). Exploring metacognition as support for learning transfer. *Teaching & Learning Inquiry, 5*(1), 1-14.

Schraw, G. and Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology,* 19, 460-475.

Schraw, G. and Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20, 4-8.

Schraw, G. and Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-371.

Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, *82*(2), 306-314.

Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Watkins, C. (2001). *Learning about learning enhances performance*. London: Institute of Education, University of London.

Wentzel, K. R. and Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. New York: Taylor & Francis.

Young, A. and Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *8*(2), 1-10.

Zahedi, K. and Dorrimanesh, P. (2008). Metacognitive Learning Strategies and Academic Success of TEFL M.A. Students in Distance Education, *International Journal of Criminology and Sociological Theory*, *1*(2), 161-176.

FLIPPED CLASSROOM: APRENDIZAJE PERSONALIZADO EN LA UNIVERSIDAD

La Marca, Alessandra
Università degli Studi di Palermo, Italy
alessandra.lamarca@unipa.it

Resumen
El proyecto pretende presentar la metodología de la Flipped Classroom como estrategia metodológica personalizada. En su estructuración, este trabajo considera inicialmente el contexto actual de la enseñanza universitaria y cuál es el rol principal del docente en este contexto.
Para el desarrollo de la investigación se hicieron entrevistas en profundidad.
Los resultados muestran que la buena docencia se asocia a la capacidad que tiene el profesor de motivar a los estudiantes, ofrecer un ambiente de aprendizaje estimulante, conectar a los estudiantes con la profesión, crear escuela y aportar al logro de la misión institucional.

Abstract
The project considers the Flipped Classroom methodology as a strategy that help to personalize learning. Firstly, higher education context will be considered. Then, the instructor's role at University will be presented.
Qualitative methodology was chosen as a method and in depth interviews were undertaken.
Results shows that effective learning is connected to the ability the instructor has to motivate his/her students, to how much is he/she able to create a good environment for learning, to his/her ability to guide students towards their future jobs.

Palabras clave: Flipped Classroom, didáctica, universidad, docente.

Keywords: Flipped Classroom, instruction, Higher Education, teacher.

INTRODUCCIÓN

El artículo pretende presentar la metodología didáctica de la Flipped Classroom, o clase invertida, y también darla a conocer como estrategia metodológica para la personalización que puede ser utilizada por parte de los docentes universitarios.

1. DIDÁCTICA UNIVERSITARIA Y FLIPPED CLASSROOM

La cualificación de las prácticas pedagógicas de los docentes en las facultades de educación es una necesidad que cada vez tiene más fuerza y envergadura por su protagonismo en la calidad de la educación. Estudios realizados sobre las prácticas formativas que desarrollan los profesores universitarios han arrojado resultados que indican la necesidad de reflexionar y transformar la manera en que se ha estado enseñando.

Enseñar en el siglo XXI implica plantearse las mejores estrategias para que el estudiante alcance las metas curriculares que se formulan. La calidad de la educación superior depende, entre otros factores, de la calidad de la enseñanza y ésta, a su vez, se ve fuertemente influida por la calidad del docente.

Se puede notar como hoy en día sigue siendo habitual encontrar aulas donde la metodología expositiva es la principal usada por el docente, dejando el papel de los estudiantes en meros oyentes y receptores de la información que se les transmite, para posteriormente en casa realizar ejercicios, y estudiar el contenido explicado.

Es en la necesidad de una renovación didáctica que se radican la propuesta y la práctica de la metodología de la "clase invertida" o Flipped Classroom.

Esta propuesta se radica en una necesidad de renovación y pretende ir hacia una didáctica que pueda adaptarse a las modalidades de aprendizaje de los alumnos de hoy (Young, Bailey, Guptill, Thorp y Thomas, 2014). De hecho, a través de la Flipped Classroom, se pretende generar una transformación de las prácticas establecidas para la enseñanza, para que favorezcan el aprendizaje del estudiante respetando también su propio ritmo de comprensión de los conceptos (Herreid y Schiller, 2013).

La metodología de la Flipped Classroom es un método de enseñanza en el que las actividades normalmente llevadas a cabo en el aula (lecciones frontales, tomada de notas, explicación oral de conceptos…) se llevan a cabo en el hogar, y lo que generalmente se hace en casa (ejercicios, tareas…) se hace en el aula (Bergmann y Sams, 2012).

Entonces, lo que se hace es invertir y intercambiar los lugares y las actividades del aprendizaje, así que las sesiones magistrales se realizan en casa a través de vídeos u otros recursos informáticos que el docente proporciona y, por otra parte, durante la clase se realizan actividades para profundizar y consolidar los contenidos de los videos bajo el apoyo, la ayuda y la guía del docente. Usualmente, estas actividades se caracterizan por ser colaborativas y cooperativas, hecho que permite que los estudiantes aprendan de una manera más proactiva (Strayer, 2012). Entonces, a través de la Flipped Classroom se pone en práctica un tipo de aprendizaje activo, utilizando a menudo actividades de trabajo colaborativo y trabajo mediante proyectos.

De esta manera, mediante el visionado o la lectura de dichos recursos, los alumnos pueden asimilar los contenidos y después, en clase, tienen la oportunidad de preguntar al docente sobre dudas o incomprensiones que hayan tenido: por eso, la exposición oral del docente en el aula, aunque breve, sigue siendo un importante recurso (Sengel, 2016).

El nombre y los conceptos de la clase invertida empezaron a conocerse desde hace unos cuantos años gracias a dos profesores americanos de secundaria, Bergmann y Sams (2012), pero, por supuesto, esa idea y su experimentación tienen raíces más atrás, en todas las experiencias de enseñanza que pusieron o han puesto el alumno al centro de su propio proceso de aprendizaje (Wanner y Palmer, 2015).

Los primeros que utilizaron Flipped Classroom en la Universidad estaban buscando la personalización del aprendizaje, dado que querían dirigirse y atender a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos, sabiendo que cada alumno y cada alumna tiene una manera específica de aprender (Lage, Platt y Treglia, 2000).

Entre los beneficios de la Flipped Classroom encontramos la posibilidad de hacer desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración (Kong, 2014), que resultarían muy importantes cuando los alumnos se incorporen al mundo laboral. Además, la clase invertida permite ganar tiempo en el aula para practicar, como se utilizan los

momentos fuera del aula para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje que antes se desarrollaban en su interior (La Marca y Longo, 2016).

Aunque la teoría de la clase invertida parezca simple de implementar y también atractiva, en realidad su práctica requiere unos cuantos cambios que se refieren, por ejemplo, a las modalidades con las que se va a organizar la clase, a los materiales que se proporcionan a los estudiantes y, sobretodo, afectan tanto a los docentes, como a los alumnos, hasta las instituciones.

En el caso de la Flipped Classroom en la Universidad se puede ver como lo que muta más es el rol del docente y el rol de los alumnos.

El primero, de hecho, necesita un cambio de mentalidad respecto a cómo programar sus clases; debe estar dispuesto a tratar a los alumnos personalmente (Lage et al., 2000; McLaughlin et al., 2014) y a convertirse en guía para ellos (Kim, Kim, Khera y Getman, 2014); y, finalmente, debe estar pendiente de los cambios tecnológicos y saber adaptarse a ellos (Mishra y Koehler, 2006).

Los alumnos también tienen que estar dispuestos a cambiar de mentalidad y a experimentar una nueva metodología que les requiere una implicación más activa de la que se les pedía antes. Por eso, necesitan también ser conscientes de que ellos mismos son los protagonistas de su propio aprendizaje (Lage et al., 2000); además, necesitan ser capaces de trabajar en equipo y de cooperar con los demás (Roach, 2014); y, finalmente, deben estar dispuestos a salir ahí fuera y hacer experiencias concretas (McLaughlin et al., 2014).

Sin embargo, lo que es cierto es que estos cambios se están planteando y ya son realidad en muchas Universidades, sobre todo americanas (O'Flaherty y Phillips, 2015), y la metodología de la clase invertida es más común de lo que se pueda pensar.

Esta metodología se conoce también como "clase al revés" (backwards classroom), "instrucción inversa" (reverse instruction), "invirtiendo la clase" (flipping the classroom) y "enseñanza inversa" (reverse teaching). El modelo del "aula al revés", además, ha ganado reconocimiento en una amplia variedad de entornos académicos como enfoque para promover el aprendizaje autorregulado centrado en el estudiante.

La autorregulación durante el aprendizaje presenta dos componentes:

(a) comportamiento de autorregulación general del aprendizaje en el aula, que incluye macro-estrategias de dirección y control del aprendizaje;
(b) estrategias de aprendizaje y de autorregulación específicas (micro-estrategias) para la memorización y comprensión, para la organización, evaluación y motivación.

Además, en un ambiente de aprendizaje "flipped", los estudiantes deben de tener opciones para analizar cómo aprenden. De hecho, algunos estudiantes aprenden mejor viendo videos, otros leyendo el libro de texto y otros utilizando simulaciones interactivas. El ambiente invertido, a través de la personalización de las actividades de aprendizaje puede proporcionar a los estudiantes una variedad de recursos así que cada uno pueda escoger los medios más adecuados para si mismo.

Entonces, los educadores deben personalizar las actividades de aprendizaje, adaptando a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos las estrategias de trabajo, y tienen que proporcionar a los estudiantes una variedad de evaluaciones formativas y sumativas.

De hecho, los estudiantes no sólo necesitan más de una manera de acceder al contenido, sino también necesitan múltiples maneras de demostrar que dominan lo que aprenden.

Por estas razones, la propuesta de la Flipped Classroom permite generar cambios en la forma de enseñar y rompe los esquemas del aula tradicional. De hecho, llevando a otro espacio la proporción de contenidos, se gana tiempo para acercarse al alumnado y personalizar la enseñanza, resolver inquietudes, practicar en clase y tratar temas de orden específico en la clase presencial.

Otra característica de la Flipped Classroom es que utiliza las nuevas tecnologías para proporcionar los contenidos y evaluar a los alumnos. En la clase invertida cambian los modelos de trabajo y se invierten los roles de la clase tradicional gracias al apoyo de las TIC. La lección magistral del docente se sustituye por un conjunto de materiales en línea, que pueden ser videos, lecturas, etc. que el alumno puede consultar, visualizar, etc. y que contienen contenido teórico y procedimental de un determinado tema o materia.

Por esta razón, la interacción habitual de los estudiantes con las tecnologías de la información facilita el acercamiento a asignaturas que pueden percibirse como lejanas y la realización de las tareas para casa en un elemento central ya que la explicación se visiona.

Finalmente, la elaboración de materiales de aprendizaje audiovisuales y su publicación en redes abiertas de información a la sociedad mediante sencillos sistemas de grabación audiovisual y ubicación en plataformas educativas abiertas, permiten el libre acceso a las mismas por parte de la totalidad de la comunidad universitaria.

En la Flipped Classroom el rol del docente es fundamental para su suceso, particularmente cuando adapta las actividades a las necesidades de los alumnos. Gracias al uso de esta metodología el profesor puede responder a las necesidades de los estudiantes y ser guía y acompañante en el proceso de aprendizaje de cada alumno.

Además, el docente que reflexiona sobre lo que ha hecho y sobre el resultado de ello, es un profesional con capacidad para evolucionar, aprender con la experiencia y, en gran medida, transformar su práctica formativa. Reflexionar sobre lo que se hace exige comparar con sus pares las experiencias del ejercicio docente.

Asimismo, se resalta que los profesores universitarios deberían ser evaluados por el dominio en las áreas que enseñan, su disposición a la innovación educativa, el desarrollo docente y, sobre todo, por el aprendizaje que promueven.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

El modelo Flipped Classroom en el escenario de nuestra propuesta plantea el aprendizaje responsable como una herramienta necesaria para que el aprendiz logre estudiar cuidadosamente el material audiovisual suministrado previo a la clase presencial, establezca por sí solo métodos de estudio, y descubra sus propias inquietudes.

El Proyecto se encuentra en una primera fase, por lo que en el presente trabajo nos vamos a centrar únicamente en la opinión del alumnado sobre dicha metodología.

La experiencia de clase invertida se ha desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Palermo, dentro del Curso de Educación Primaria; en concreto en un grupo que han cursado la asignatura de Tecnologías didácticas, materia ubicada en el primer año del curso.

Por ello se ha aprovechado la oportunidad para analizar, con un alcance moderado, la proyección de esta técnica en la docencia universitaria en general, y en la propia en particular, para exponer reflexiones más personales y problemas detectados.

De este modo, los objetivos planteados para el proyecto se concretaron en los siguientes:

1. Innovar en la enseñanza presencial a través de la metodología *Flipped Classroom*.
2. Utilizar la videograbación para la exposición de los contenidos teóricos.
3. Incrementar el uso del campus virtual por parte de los estudiantes.
4. Aumentar las actividades prácticas durante la enseñanza presencial.
5. Posibilitar el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos.
6. Aumentar el rol activo del alumno.
7. Transformar la lección magistral hacia la enseñanza activa.

- Innovar la enseñanza presencial transformándola en enseñanza activa;
- Aumentar el rol activo del alumno;
- Posibilitar el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos;
- Aumentar las actividades prácticas durante la enseñanza presencial.

Para mejorar esta situación de partida, se decidió que una posible vía de trabajo podía ser el desarrollo de la metodología docente denominada *flipped classroom*. Así, tomando como base los beneficios de esta estrategia didáctica (Abeysekera y Dawson, 2015), se procuró innovar en la enseñanza presencial de la asignatura subiendo al campus virtual videos y tutoriales con información teórica que debía ser consultada antes de la asistencia a las sesiones presenciales, permitiendo que el tiempo de clase fuese empleado en la profundización y puesta en práctica de los conceptos presentados en el temario.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA EN EL PROYECTO

Con respecto a los estudiantes, ya en la primera sesión de clase, se les impartió una sesión magistral para explicarles con detenimiento el uso de dicha metodología, haciéndoles hincapié en el condicionante de que, antes de la primera sesión semanal, debían visionar un tutorial, de no más de quince minutos de duración, disponible en el campus virtual de la asignatura.

Al mismo tiempo, se informó a los estudiantes que en algunas ocasiones, se añadirían a éste otros recursos interactivos de libre acceso en internet para que quien así lo desease, pudiera profundizar en lo explicitado antes de acudir a clase.

Por último, la metodología de clase, siguió el siguiente desarrollo general.

Durante la primera sesión semanal y, en primer lugar, los estudiantes debían:
(a) comentar sobre el contenido del video semanal;

(b) emitir sus opiniones al respecto, siendo estas presumiblemente resueltas durante el desarrollo de las actividades de dicha sesión.

En segundo lugar, durante ese mismo día y el restante, se realizaron una serie de actividades en grupo e individuales, diseñadas también por el grupo de trabajo, cuyo objetivo fue desarrollar activamente los contenidos visionados.

En tercer lugar, en la ultima sesión semanal –y, durante aproximadamente, los quince minutos finales– se llevó a cabo un grupo de discusión –motivada a través de una pregunta general y en el caso de ser necesario, otras especificas– para reflexionar sobre lo implementado y relacionarlo, en la medida de lo posible con el contenido del video.

Ya por ultimo, se recordaba a los estudiantes, que en el plazo de los dos días siguientes, se procedería a subir un nuevo video.

En cada uno de los temas de la asignatura el alumnado disponía de una serie de materiales y recursos, que eran complementados con videos elaborados a tal efecto que grabó el profesor de la asignatura.

Los software empleados para crear los videos fueron varios, utilizando como plataforma de recepción un canal de *YouTube* elaborado para tal fin, además del aula virtual de la asignatura *Fidenia*.

4. OBJETIVOS ALCANZADOS

Una vez implementado el Proyecto de Innovación Didáctica y analizados los resultados –por medio de entrevistas, relatos didácticos y grupos de discusión– se puede afirmar que se han desarrollado la totalidad de los objetivos planeados al inicio. En concreto:

1. El primer objetivo propuesto –innovar en la enseñanza presencial a través de la metodología *Flipped Classroom*– se puso de manifiesto en las propias consideraciones de los estudiantes quienes notaron que era la primera vez que utilizaban este tipo de metodología en cualquiera de sus asignaturas.
2. El segundo objetivo propuesto –utilizar la videograbación para la exposición de los contenidos teóricos– se ha llevado a término en tanto que se ha realizado un video tutorial de cada sección del temario de la asignatura.
3. El tercer objetivo propuesto –incrementar el uso del campus virtual por parte de los estudiantes– se ha hecho evidente tanto por parte del profesor como de los estudiantes. Así con respecto al primero, este alojaba en el campus virtual cada uno de los videos a los que tenían que acceder los estudiantes antes de cada sesión presencial. Con respecto a los segundos y, para el buen funcionamiento de la clase, tenían que visionar los videos o materiales disponibles en la plataforma.
4. El cuarto objetivo propuesto –aumentar las actividades prácticas durante la enseñanza presencial– se ha cumplido al centrar el tiempo de clase en actividades prácticas, hecho notado además, por el grupo en los instrumentos de recogida de datos utilizados.
5. El quinto objetivo propuesto –posibilitar el aprendizaje significativo de los contenidos teóricos– se ha llevado a término ya que los estudiantes manifestaron que la adquisición de contenidos a través del video era evaluado de manera individual y, algunas veces, inconscientemente, a través de las actividades de clase.
6. El sexto objetivo propuesto –aumentar el rol activo del alumno– se ha podido alcanzar tanto en

las actividades prácticas como en el visionado de los videos, pues en esos momentos, llegaron a buscar estrategias de incremento de información, redundante en su propio aprendizaje. Sirva como ejemplo, el siguiente extracto: *me ha parecido muy enriquecedor a nivel personal, ya que yo misma he sacado conclusiones, he investigado, he revisado el contenido de los videos y textos que más tarde han sido explicados por* [la profesora] *en actividades* (11).
7. El séptimo objetivo –transformar la lección magistral hacia la enseñanza activa– se ha llevado a término puesto que han sido escasas las ocasiones en las que el profesor tenía que explicar teóricamente los contenidos del programa.

5. RECURSOS HUMANOS

El grupo de trabajo dividió las tareas destinadas a la consecución del Proyecto de Innovación docente. Del tal modo, todas las acciones fueron asignadas a los miembros del grupo en la segunda reunión del mismo en función de sus competencias y especialización, siempre bajo los principios de consenso y equidad en el reparto de actividades. De forma especifica, éstas fueron:

Elaboración de las actividades prácticas –3 miembros
Elaboración de los videos –2 miembros
Actualización de los videos en el campus virtual –1 miembro
Difusión y presentación de la metodología de los estudiantes -2 miembros
Seguimiento de las interacciones generadas en el espacio virtual –todos los miembros
Realización de las observaciones participantes y no participantes en el aula –tres miembros
Diseño e implementación de las entrevistas y cuestionarios para evaluar la acción docente- todos los miembros
Elaboración de la memoria –2 miembros

En consecuencia, los recursos humanos utilizados trabajos de forma conjunta, estableciendo y presentado sus dudas y sugerencias en la reunión mensual de trabajo.

6. DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Las actividades se desarrollaron durante las dos sesiones semanales –lunes (1) y martes (2)– de acuerdo a los contenidos teóricos del programa. A su vez, se presentó un tutorial explicativo de los mismos.

Se presenta la herramienta aplicada a los docentes con relación a la propuesta pedagógica *Awareness learning metacognitive (*ALM) y Flipped Classroom (La Marca, 2017).

Estas entrevistas fueron realizadas de manera virtual en algunos casos, cara a cara en otros y de otra parte se le entregó el documento al docente para que lo completara de forma escrita.

CONCLUSIONES

Como objetivos futuros nos planteamos:
Adaptar la metodología de clase invertida.
Invertir un núcleo temático en diferentes asignaturas y analizar la viabilidad didáctica de la innovación.
Estudiar el grado de satisfacción del alumnado universitario con la metodología flipped classroom.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeysekera, L. y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, *34*(1), 1-14.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.

Herreid, C. F. y Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of college science teaching*, *42*(5), 62-66.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. y Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, *22*(Supplement C), 37-50.

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, *78*, 160-173.

La Marca, A. y Longo, L. (2016). The Flipped Classroom: A Way to Decrease Boredom and Encourage Student Motivation. La classe capovolta: un modo per diminuire la noia ed incoraggiare la motivazione dello studente. *PEDAGOGIA OGGI*, *2*(2), 236-247.

Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, *31*(1), pp. 30-43.

McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., … Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*, *89*(2), 236-243.

Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054.

O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, *25*, 85-95.

Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*, *17*, 74-84.

Sengel, E. (2016). To FLIP or not to FLIP: Comparative case study in higher education in Turkey. *Computers in Human Behavior*, *64*, 547-555.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, *15*(2), 171-193.

Wanner, T. y Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, *88*, 354-369.

Young, T. P., Bailey, C. J., Guptill, M., Thorp, A. W. y Thomas, T. L. (2014). The flipped classroom: A modality for mixed asynchronous and synchronous learning in a residency program. *Western Journal of Emergency Medicine*, *15*(7), 938-944.

ALTERIDADES CORPÓREAS, LA DIFERENCIA SEXUAL DESDE LA ÉTICA

León Sánchez, Mario
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
mleons@us.es

Resumen

El presente trabajo analiza la forma en la que se aborda la teoría de la carne siguiendo la tradición filosófica del discurso. En el debate académico contemporáneo los autores que articulan desde el construccionismo social han ganado un gran interés en la disputa de la diferencia sexual.

Inicialmente nos acercamos al cambio epistemológico, analizando como deviene el cuestionamiento de la concepción que sostiene valores masculinos o femeninos como universales. En esta línea se entiende a hombres y mujeres desde la asimetría o la desigualdad, y por ende niega la posibilidad de producción de una relación ética. No obstante, es precisamente en este aspecto donde emerge la posibilidad de entender la relación ética como aportación al pensamiento ético como punto inicial. Profundizando en este punto, las representaciones de lo masculino tienden a entenderla como un internamiento en la propia alteridad del sujeto. No obstante, no solo las relaciones entre hombres se encuentran caracterizadas por la alteridad. En cierta manera plantea un problema intrínseco, la disolución del sistema de categorización como fundamento estable para diversos reclamos políticos.

¿Puede la alteridad plantearse cómo se está planteando para la cuestión ética? En cualquier caso, la alteridad es compleja y puede darse en multitud de formas, y la diferencia sexual, pero no se configura como una diferencia primaria de la que devengan en el resto de diferencias sociales. Abordando la diferencia sexual desde la ética, la diferenciación sexual asume que no sólo lo masculino y lo femenino salen al encuentro ético con el otro. Finalmente se extraen líneas argumentativas de diferentes segmentos que encadenan la presentación dé un discurso del lenguaje que aún no es capaz alcanzar la ética.

Abstract

This paper analyses the way in which the theory of the flesh is approached following the philosophical tradition of discourse. In the contemporary academic debate, the authors who articulate from the social constructionism have gained a great interest in the dispute of the sexual difference.

Initially we approach the epistemological change, analysing how the questioning of the conception that sustains masculine or feminine values as universal becomes. In this line men and women are understood from the asymmetry or inequality, and therefore denies the possibility of producing an ethical relationship. However, it is precisely in this aspect where the possibility of understanding the ethical relationship as a contribution to ethical thought emerges as a starting point. Deepening in this point, the representations of the masculine tend to understand it as an internment in the own otherness of the subject. However, not only the relations between men are characterized by otherness. In a certain way it poses an intrinsic problem, the dissolution of the categorization system as a stable foundation for diverse political claims.

Can alterity be posed as it is being posed for the ethical question? In any case, alterity is complex and can occur in a multitude of forms, and sexual difference, but it is not configured as a primary difference from that which results in the rest of social differences. Approaching the sexual difference from the ethics, the sexual differentiation assumes that not only the masculine and the feminine go out to the ethical encounter with the other.

Palabras clave: ética; discurso; materialidad; diferencia sexual.

Keywords: ethics; speech; materiality; sexual difference.

INTRODUCCIÓN

En primer lugar cabe advertir que no nos encontramos ante un empresa fácil, el análisis del marco estructural del discurso exento de contaminaciones ambientales determinadas por las condiciones sociológicas y de la tradición filosófica que nos constituyen es sino imposible, extraordinariamente complejo. Salir del orden discurso, plantea dos premisas: en primer lugar el reconocimiento de un orden que dé entrada estamos cuestionado y en segundo lugar la suerte de aventurarse fuera de la economía del lenguaje que se conoce. Esta salida o contrapunto del orden discurso está expuesta a la mala utilización de repeticiones ‘’desplazantes’’ que, en su intento de subversión, no desbordan la historia del pensamiento y subyacen en el margen deformando la historia de las ideas.

El debate entre lo que es o esencialista no responde al reduccionismo de una comunicación, pero no por ello se desecha la noción de ideas que subyacen bajo el debate actual. El paradigma en el que nos posicionemos determinará la concordancia o no las formas que de tender la diferencia sexual. Sin perdernos en generalidades es interesante que el lector se plante hasta qué punto decidir lo esencial y lo que no lo es, resulta tan antagónicos como a priori su propia semiótica indica. En definitiva, quien invoque este concepto será el responsable último de la practicidad del mismo. En el lugar de grupo hegemónico el esencialismo estratégico es una valiosa herramienta de dominación ideológico, que, a su vez, en manos del sujeto subalterno convocado puede transformarse en la repetición desplazante. Entender el sentido de invocación desde la fundacionalidad es clave para la legitimidad del discurso. Discernir una definición de la identidad sexual desde la ética es una premisa, que no debe verse como el motor de la investigación feminista para entender la ausencia del discurso a lo largo de la historia. La diferencia sexual es limite, un lugar de encuentro donde nos cuestionamos y replanteamos el límite entre social y biológico, no donde comienza uno a continuación del otro. Se trata de un terreno aún en exploración pues ni la ontología está plenamente construida, la fractura y la frontera. Por encima de todo esto, es la incógnita la pregunta que no se puede contestar de forma estática y nos mantiene en cuestionamiento.

1. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Una mirada feminista en un sentido estricto del término un cierto grado de cuestionamiento de la representación histórica de la mujer, o un estricto posicionamiento femenino, sí es que esto es posible. Empezaremos apuntando una disyuntiva a las ideas de Irigaray (1984, p. 69): ‘’(…) el género humano no puede elaborar una civilización sin preocuparse de representar válidamente los dos géneros que realmente es y garantizar la comunicación entre ellos, no solamente en laforma de transferencia de informaciones, sino de intercambios intersubjetivos’’.

Profundizar en la diferencia sexual mediante la complementariedad de los géneros es una idea no es una idea novedosa cómo se trata en su obra, dado que esta situación no se puede desdoblar de las primeras relaciones entre estos. De hecho, a un nivel mas formal queda reflejado en la discursividad del orden simbólico de diversos filósofos ilustrados trascendentes y de conocidas ideas patriarcales con Kant y Rousseau como máximos exponentes.

La cuestión se vuelve más confusa según nos adentramos en aún más en el pensamiento de Irigaray que argumentaba fehacientemente que el feminismo deconstruía el orden simbólico de lo masculino, sin respetar el orden de la diferencia sexual que este representaba; a su vez este de forma ''natural'' complementa a lo femenino y se desarrolla mediante el deseo de las figuras que encarnan la identidad femenina –madres–. A raíz de esto, la autora plantea el ''cultivo'' de la cultura femenina, dotándola de lenguaje y pensamientos específicos que evitan el uso del orden simbólico de lo masculino, permitiendo la participación de lo que define como ''género humano'' desde la única diferencia universal, la diferencia sexual de Luce (Irigaray, 1984, pp. 73-74).

De todo lo anterior que en sí mismo no necesito de muchos apuntes complementarios, simplemente añadir que, dentro de esta lógica de la ''deconstrucción'' de lo binario en función de la *reducción* o *reconstrucción* a un orden dual entendido como la única realidad, la de la diferencia sexual en tanto que se reconoce a esta como ''dato natural''.

A la hora de cerrar algunas ideas de este apartado prevalece un sentido del espíritu crítico que se materializa respecto a la reflexión propuesta referida a la diferencia sexual. En esta posición se plantea una anomia que concede poder por una parte y lo desacredita simultáneamente por el otro.

1.1 De la teoría de la carne a la diferencia sexual, relación ética entre los sexos

Ahora bien, convocar la teoría de la carne implica que debemos desarrollar un pensamiento al margen de este conjunto terminológico o nos veremos abocados a una dependencia teórica de esta suerte de relaciones táctiles, visuales y lingüísticas. ¿Dónde queda el espacio de la diferencia sexual en todo esto? En primer lugar, el discurso de la teoría de la carne no presupone una cierta ''inteligibilidad'' entre los cuerpos y la carne. Tampoco constituye un poder constitutivo, por lo que no se produce un encubrimiento de la diferencia sexual dado que no hay rechazo de lo femenino –en este aspecto se contempla la divergencia postural entre las ideas de Irigaray y Cixous, siendo la última más propensa a una corriente más Derridana de la diferencia.

Pensar la relación de poder y la relación de la carne pasa por pensar una *oposición,* por enfrentar masculino y femenino, esto nos confiere una invulnerabilidad conceptual constitutiva.

Esto sugiere que estamos incorporando la tradición filosófica y rechazándola al mismo tiempo, ¿pero es posible generar rechazo y apropiación simultáneamente?. Esto nos conduce deliberadamente a la relación ética entre los sexos, que realmente no difiere de una relación ética genérica en tanto que se entienda a hombre y mujer como sujetos que se ubican de forma simétrica en el lenguaje. De hecho, esto nos invita a otro cuestionamiento, ¿es el lenguaje neutral a la cuestión de sexo? El lenguaje no afirma su universalidad al menos no dé forma dinámica, esto se demuestra en tanto que todas las disposiciones específicas del lenguaje no subsumen a una supuesta universalidad postulada. Ahora bien, el lenguaje no rechaza una distinción entre sexos dada por la diferencia de diferentes tipos de lenguaje, el lenguaje no refuta la noción de universalidad porque contrario a la expresión coloquial recurrente, no hay un lenguaje masculino o femenino. No existe el uso empirista del lenguaje asociados a uno u otro

sexo, en todo caso puede reconocerse una pretensión de universalidad asociada a lo masculino, y una asociación de discusión de este universal asociado a lo femenino. ¿Qué quiere decir lo universal bajo este precepto?, ¿Cómo funciona una relación ética entre sexos?, cabe a recordar que no se puede sustituir una norma por otra como una actuación ética que nos permita asumir una supuesta posición simétrica entre lo masculino y lo femenino dentro del lenguaje.

Es curioso además ya que esto nos lleva otra vez a una anomia, sí hombres y mujeres están ubicados en una posición simétrica respecto al lenguaje, la posición ética podría resumirse en pensar en el lugar del otro para de estar forma poder extraer unas normas éticas o prácticas de esta perfecta sustitución platónica. Centrando nuestra atención en el caso opuesto, hombres y mujeres se ubican de forma asimétrica respecto al lenguaje, hablar de esta extrapolación de roles entre hombres y mujeres induce a pensar que un hombre que se piense en la posición de una mujer pese al hipotético esfuerzo caerá en una transposición poco acertada de su experiencia personal a costa de la propia de la mujer. Esto nos ofrece un nuevo punto de vista de pensar la relación ética en forma de contribución novedosa al universo del pensamiento ético pues se está tomando la diferencia sexual como el punto de inicio.

''La relación ética surge entre los sexos en el momento en que se es capaz de reconocer lo ilimitado de estas posiciones'' (Butler, 2016, pp. 194-195). La relación ética es por lo tanto sustancial y reversible.

¿La alteridad puede reducirse a una reducción de la alteración del yo?, ¿Dónde empieza exactamente la diferencia entre el concepto de hombre y lo masculino?, debemos plantearnos si esto no nos lleva a una forclusión de la alteridad.

2. SOBRE LA ALTERIDAD SEXUAL

¿Hay algo en la masculinidad monológica que nos permite ofrecer una vía alternativa de acercamiento a la relación ética? Sí rescatamos el empeño que Heidegger realizó en Ser y Tiempo por priorizar la ontología sobre la epistemología no podemos evitar hacer cierta comparación con la relación que Merlau-Ponty añora y a la que trata de regresar en el capítulo final del tratado póstumo donde se persigue ligar entre sujeto y objeto. Volviendo a Heidegger, recordamos su premisa: una relación con un objeto, supone una relación previa con este, no sabríamos qué preguntas formulares de no tener una relación de afinidad anterior o un cierto grado de conocimiento previo. Esto se evidencia en la introducción de Ser y Tiempo, donde el filósofo aborda el significado del ser para derivar de una forma mas amplia hacia la naturaleza de las preguntas. Posteriormente desarrollo esta idea en lo que el desarrollo como círculo hermenéutico. Sin entrar en una mirada más profunda de esto, de forma muy reducida, Heidegger argumenta que, como sujetos sobre un objeto, todas las preguntas que se formulan responden a una conexión ontológica anterior perdida u olvida, que la hace parecer desconocido para el sujeto. Ahora bien, Irigaray se posiciona respecto a este supuesto bajo una pregunta: ¿si interrogación presupone una totalidad de relaciones establecidas pero olvidadas ocultas, que espacio queda para el planteamiento de las preguntas que no se conocen? La noción de una un total de relaciones establecidas, bien a nivel lingüístico u ontológico, son siguiendo la línea argumentativa de la autora un síntoma del circuito cerrado donde todo suceso de alteridad viene dado por el sujeto, dado que el sujeto siempre es el sujeto mismo, no se puede hablar de alteridad[1].

[1] En este circuito cerrado, como ya se advierte en el texto, la autora entiende que la alterada se presupone por el sujeto.

Irigaray se plantea como articulamos y que hacemos con lo *aún no se conoce*, la posibilidad de un devenir incierto, lo que no viene dado de un conocimiento presupuesto desde el inicio. En este punto siguiendo las ideas de la filósofa, la pregunta emerge como el acto del discurso, que no persigue conocer previamente a quién se interpela, sino que busca por primera vez quien es el destinatario. Esto implica que según su razonamiento se está atravesando la relación ética, que resume la misma en la siguiente pregunta: ¿quién eres tú? A través de esta persigue superar la diferencia sexual de tal forma que al conocer lo que se desconoce no quede envuelto en un reduccionismo de lo que se aspira conocer.

Este posicionamiento aún sin ser la voluntad directa de la autora –dado que entra en conflicto con su posicionamiento inicial– avala nuestro precepto anterior que entiende la perspectiva ética de la diferencia sexual como reversible. La relación según Irigaray surge mediante el encuentro y el problema ético al que se enfrenta el sujeto esta atravesado por encontrar la mejor manera de acercarse al otro sin asimilarlo en el proceso. En conjunto, se entiende la relación no como un términon heideggeriano del encuentro, sino como una vinculación constituyente, una diferenciación dinámica desde la proximidad. A nuestro favor podemos decir que esta postura no contempla –o al menos no incorpora– las relaciones de poder prexistentes que son necesarias para constituir al sujeto ético antes de que pueda darse el encuentro que ella toma en su argumentario. Profundizando en las cuestiones asociadas a la alteridad en las múltiples dimensiones que puede adoptar, sí nos centramos en la diferencia sexual –pese a ser entenderse una distinción en algunos sentidos– no constituye una diferencia primaria de donde se deriven el resto de diferencias sociales. Aproximarse a la cuestión ética, desde la relación de la diferencia sexual presupone que no sólo lo que se entiende por masculino y femenino acuden al encuentro ético del otro. En este universo semántico nos preguntamos, ¿es posible entonces una relación ética en personas del mismo sexo?, además, ¿puede producirse una relación de alteridad entre aquellas personas que son del mismo sexo? No es una cuestión de respuesta simple, bajo mi criterio afirmaría que sí. Aunque sí nos devolvemos al universo de Irigaray donde se mezcla el estructuralismo con el psicoanálisis esta relación implicaría llevar lo identitario al extremo, por lo que la el orden de lo ético sería menos evidente. ¿Es necesaria una diferencia entre sexos para que se produzca la alteridad?, de nuevo, una paradoja: sí existen otras vías de identificación y diferencia social que aclaran al interlocutor en el marco del lenguaje, ¿Por qué nivel social se da menos importancia para articular a la alteridad y para la ética en particular?

Por cerrar cuestiones referidas a este apartado tomando de nuevo como referencia el libro de Merlau-Ponty referida a la descripción femenológica del tacto, el autor expone que no se puede tocar hasta cierto punto sin ser tocado a su vez. Esto es aplicable al campo de la visibilidad, es decir el observador es en cierta manera también observado. En este juego de relaciones reversibles –tocar y ver– se entra en un entramado de relaciones.

En este aspecto no se aborda solo el dispositivo del mundo de la carne, sino que se entiende más allá del agente y el objeto del tocar y se ve como condición necesaria del mirar y el ser visto a modo de fundamento. Esto lógicamente implica que se describe el concepto carne a través de la reversibilidad del tocar y el ver y los condicionantes y articulaciones implícitas a ambas reversibilidades.

2.1. La experiencia ética y la inscripción de la alteridad

La experiencia ética concebida como el proceso de "invención de sí mismo" *s*e vincula estrechamente a las formas heterogéneas del campo normativo y las exigencias de este. Tomando la escena diádica descrita por Althusser que invocaba a una concepción cuasi-

dinámica del lenguaje humano en el proceso de sujeción queda expuesta al uso focualtiano que aplica la mirada de Butler.

En la lectura La historia de la sexualidad no identificamos el tratamiento el abordaje explícito de cualquier elemento de escena didáico –en paralelo al tratamiento que realiza Althusser, donde se describe en cierta manera el encuentro entre el sujeto y la figura que representa la alteridad entendida como código. Esta escena permite el abordaje de la alteridad como una categoría de análisis implícita a la reflexión de la condición de sujeto emergente–. Esto no debe hacernos pensar que la ausencia explicita de esta interpelación del discurso Foucaltiano no reserve un espacio en el discurso para la objeción de la relación de la alteridad desde un rol constituyente en la relación al sujeto y su proceso de formación. Bien es cierto que este aspecto Foucalt no parece mostrar una atención singular a la problemática de la alteridad en la relación del sujeto con los otros, no obstante, debemos considerar que el escenario de Althusser representa al otro de forma explícita con el objeto de concretar la figura de autoridad, que es sí misma la transmisión de los códigos vehiculares de las relaciones de poder. En esta contienda Foucault participa dimensionando la relación del sujeto y la norma como simultánea de "la dimensión social de la alteridad que gobierna la escena de reconocimiento*".*

2.2. Límites del reconocimiento del otro

El sujeto ético que se encuentra siempre en una relación extática referida a sí misma, esto consolida una manera específica de concebir la dialéctica amo y esclavo de Hegel. El encuentro de las dos consciencias las lleva a encontrarse permanentemente más allá de ellas mismas, a reconocerse mediante el reconocimiento que brinda a la otra solo en tanto a que es una noción circular donde es previamente reconocida por la otra.

Esto es socavado por Butler en la Femenología del espíritu (Butler, 2012) donde persiste en el error que supone entender el reconocimiento como un proceso unidireccional en un sentido plano del término donde solo se niega o se concede, oprimiendo la legibilidad intersubjetiva del sujeto.

El propio reconocimiento es el resultado a la posibilidad del encuentro con la alteridad, que resulta indisociable de la interrogación respecto a las condiciones normativas de la legibilidad –social y normativa que condicionan la posibilidad de interpelación– del sujeto. Este enunciado rescata la importancia de la dimensión lingüística en el campo normativo y la alteridad y nos recuerda a su vez que todo reconocimiento implica la ocupación de una posición en el espacio discursivo, en el marco de las estructuras normativas que dictaminan la producción de la subjetividad. De esta forma cómo señala Butler (1990), el proceso por que la posición es reinterpretada inagotablemente, con mayor o menor éxito en relación al conjunto de prácticas sociales que se produzcan de lectura de la alteridad.

La cuestión del reconocimiento se circunscribe por lo tanto en los *actos singulares* que se dan en el intercambio, la procesión de escenas interpelativas donde la *lectura* del otro y su exposición en el cambio de lo *visible.*

Plantear la cuestión del encuentro con el otro pasa por formular desde el reconocimiento, ¿quién eres tú?. Esto implica en primera instancia la singularidad de los actos –la pertenencia al orden de las prácticas en lo que hacemos, sin profundizar en la reflexión abstracta de una escena del reconocimiento– y en segunda, la exposición directa e ineludible del sujeto a la mirada del otro.

CONCLUSIONES

Mirar es exponerse, el reconocimiento y la interpelación que ofrece o niega lo que es en el encuentro con el otro. En conjunto esto es la forma que se la da a la relación entre sujeto y campo normativo: conjunto –sin acotación definitiva por aquello que aún no se conoce –del acto del reconocimiento e interpelación en el que el sujeto se ve inmerso. Estos actos privan y desposen al sujeto de ofrecer una narración acertada de lo que realmente es, al menos no sin verse socavado más allá de la autodelimitación del espacio propio, sin encontrarse en cierta manera ocupado por su relación con el otro, es decir aquello que *no se es.*

En este sentido planteamos una lógica del modelo punitivo de la interpelación en concordancia a las ideas butlerianas, donde de una forma esquemática, el carácter primario de la interpelación de la identidad queda subvertida por una relación ética que siempre se encuentra abierta para el sujeto con lo que no conoce o con su futuro, así como las diferencias que se establezcan referidas a los términos impuestos en cualquier escena de interpelación humana.

Cerrando ideas, el potencial critico asociado a la performatividad nos lleva a la forma de existencia social que hemos examinado: la posición de la norma, elaborada y relaborada desde la singularidad que el sujeto ofrece a los imperativos de la escena que experimente. Esto nos empuja hacia una cierta deconstrucción de los límites del conocimiento humano en cuanto a la impredecible puesta en riesgo del sujeto desde el lado de la ética. Esto constituye al sujeto como protagonista último del proceso de construcción de lo que en filosofía se denomina universalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoff, L. (1997). Cultural Feminism versus Post-Structuralism. The Identity Crisis in Feminist Theory. En L. Nicholson (Ed.), *The Second Wave. A Reader in Feminist Theory* (pp. 330-355). Nueva York: Routlegde.

Barbaras, R. (1998). *Le tournant de l'expérience: recherches sur la philosophie de Merleau-Ponty*. París: Vrin.

Barbaras, R. (1999). *Le désir et la distance: Introduction à une phénoménologie de la perception*. París: Vrin.

Butler, J. (1990) *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: *Routledge.*

Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of 'sex'*. New York: Routledge.

Butler, J.(1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.

Butler, J. (2012). *Sujetos del deseo: reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Buenos Aires: Amorrortu.

Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto.*Barcelona: Herder.

Freud, S. (1973). *New Introductory Lectures on Psychoanalysis*. Londres: Penguin.

Harroway*, D. (1991). Simiand, Cyborgs and Women.* London: FAB.

Irigaray, L. (1984). *Éthique de la différence sexuelle*. París: Lés Editions de Minuit.

Lacan, J. (1971). *Écrits II.* Paris: Seuil.

Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible: Followed by working notes*. Evanston: Northwestern University Press.

Richir, M. y Char, R. (1982). Le sens de la phénoménologie dans "Le visible et l'invisible". *Esprit*, 6, 124-145.

ADAGIO EDUCATIVO, LA ÉTICA Y EL DON EN LA EDUCACIÓN. QUE ES VIVIR EN EL OTRO

León Sánchez, Mario
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
mleons@us.es

Resumen

En este trabajo se aborda la pedagogía desde un aspecto poco valorado, el don y la ética en la educación desde la dimensión social de la misma. La ayuda colectiva en situaciones y contextos de vulnerabilidad que transita hacia el reconocimiento y el derecho de su capacidad de ayuda al otro; sentir lo que es vivir en el otro. En primer lugar, se examina desde la perspectiva del don, la pedagogía no se confina en la restitución de derechos olvidados históricamente, sino que manifiesta su capacidad de construir de forma dinámica, cívica y durante toda la vida.

En segundo lugar, se analiza la transición antropológica del concepto, la antropología clásica entiende y describe en el don cómo la lógica del intercambio, dónde dar, recibir y devolver es el ecosistema natural de las cosas. En contraposición la sociología contemporánea lo analiza como un fenómeno de humanización y reconocimiento con el otro de tal magnitud que puede contraponerse a los efectos de las sociedades modernas; lógica instrumental, mercantilización sistemática y racionalidad calculadora. En este sentido se desarrolla la idea de una pedagogía constituida por medio bidireccional en el don y la ética; la relación social y el reconocimiento con el otro.

Por último, nos centraremos en el análisis de las condiciones y especificidades del don en educación desde la perspectiva sociocultural.

Abstract

In this work, pedagogy is approached from an undervalued aspect, the gift and ethics in education from the social dimension of the same. Collective help in situations and contexts of vulnerability that moves towards the recognition and the right of its capacity to help the other; to feel what it is to live in the other. In the first place, examined from the perspective of gift, pedagogy is not confined to the restitution of historically forgotten rights, but manifests its capacity to build dynamically, civically and throughout life.

Secondly, the anthropological transition of the concept is analysed, classical anthropology understands and describes in the gift as the logic of exchange, where giving, receiving and returning is the natural ecosystem of things. In contrast contemporary sociology analyses it as a phenomenon of humanization and recognition with the other of such magnitude that it can be opposed to the effects of modern societies; instrumental logic, systematic mercantilization and calculating rationality. In this sense the idea of a pedagogy constituted by bidirectional means is developed in the gift and ethics; the social relation and the recognition with the other.

Finally, we will focus on the analysis of the conditions and specificities of the gift in education from the socio-cultural perspective.

Palabras clave: don educativo; reconocimiento social; aprendizaje colectivo; ética.

Keywords: educational donation; social recognition; collective learning; ethics.

1. PEDAGOGÍA DEL ENCUENTRO

Una mirada clásica de la pedagogía pasa por acentuar las carencias de forma que se trabajen y las debilidades se conviertan en fortalezas. No obstante, desde una filosofía educativa del reconocimiento del otro, donde se da el encuentro, se recupera las potencialidades de la persona como punto inicial de la acción educativa que rige el proceso. A través del encuentro se persigue poner en valor el proyecto vital y los aprendizajes adquiridos, explotando los saberes de la persona en situaciones de reciprocidad, esto queda reflejado en el análisis del don educativo.

Siguiendo las ideas de Erving Goffman (1967; 2006) el reconocimiento social pasa por el encuentro con el otro, no obstante, el reconocimiento es parte necesaria pero no suficiente para desarrollar las habilidades de participación y ciudadanía. Esta idea referida al reconocimiento es explotada por Honneth (2010) en su ejercicio de fundamentación normativa de la teoría social mediante la categoría del reconocimiento. Honneth ahonda en las circunstancias que envuelven a las situaciones donde se estimula a las personas a convertirse en un sujeto político de denuncia social. Desplazando estas cuestiones a un estadio formativo, limitarse a la pedagogía de la reivindicación puede resultar exiguo. La pedagogía del reconocimiento no debe constreñirse al reconocimiento o el énfasis de la resilencia individual o las dotes reivindicativas de los educandos.

El reconocimiento educativo trasciende más allá y focaliza sus esfuerzos en la generación de habilidades y competencias que le permita construir comunidad y de forma altruista ponerse al servicio del otro. Se construye bajo estas premisas un ambiente dinámico que trasforma la identidad del sujeto y favorece la construcción de relaciones comunitarias. El reconocimiento del otro implica dejar de ver a las personas como recipientes vacíos de contenidos y experiencias y empezar a valorarlos como capaces de transformar y aportar, tanto a ellos mismos como a la comunidad. Deconstruir una mirada clientelista del acto educativo no significa precipitarse en un salto de fe, significa dotar de la posibilidad al otro y depositar nuestra confianza en el itinerario formativo y vital previo, reconociendo al otro como sujeto de pleno derecho. Es momento de preguntarnos de nuevo sobre la utilidad y las lógicas que albergan los sistemas de gestión de las diferencias desde la educación, o por el contrario nos veremos expuestos a funciones que discurran hacia finalidades que no son la educativa.

1.1. Pensar lo posible, el acontecimiento

La cuestión que nos presenta es por ende el análisis de la apertura de la nueva posibilidad de pensar lo educativo no desde una mirada metodológica sino desde su aspecto más filosófico-político, ya que hacemos referencia a los lugares de la vida humana donde pueden darse y extraerse las consecuencias del don educativo. Nos acercamos al análisis del desarrollo del acontecimiento de lo político en la educación. Tomando la mirada de acontecimiento de Baidou, ¿es el don algo que se construye como acontecimiento?, ¿puede este universalizarse? (Baidou, 2000).

En primer lugar, debemos preguntarnos que entendemos por acontecimiento. Tomando las ideas de Baidou, que entendía el acontecimiento como un elemento posible en cuatros áreas: amor, arte, ciencia y política. Estas eran según su doctrina las únicas condiciones posibles de la filosofía dado que son los lugares de la vida humana de los que pueden extraerse las consecuencias del acontecimiento. Veremos por lo tanto si el don puede circunscribirse en el ‘‘acontecimiento’’ de Baidou. No nos enfrentamos a un problema metodológico, sino filosófico. De esta forma puede abordarse la cuestión como la posibilidad de ser el contexto adecuado para el acontecimiento suceda.

El ‘‘acontecimiento’’ es la ruptura de lo ordinario de las cosas, el régimen de lo natural, no se da como una evolución natural sino de una ‘‘ruptura’’ (Badiou, 2000). El acontecimiento es un añadido que se desarrolla como el suplemento inmediato de la ‘‘continuidad’’, en otras palabras, es la metódica repetición de lo que existente, es un ‘‘…es un suplemento azaroso, algo que, frente a una figura instituida del ser, y que yo llamo ‘‘situación’’... (Badiou, 1990, pp. 15-21). Por lo tanto, la terminología denominada situación, continuidad se refieren al ser y la irrupción, la ruptura denomina el ‘’acontecimiento’’. Ahora bien, un acontecimiento abre la posibilidad como consecuencia de su enunciado mismo una enunciación de lo universal, por lo que exploremos lo que significa para Baidou lo ‘’universal’’.

En el pensamiento del autor, lo universal es: (…) ‘‘El origen de lo universal es del orden de lo que sucede, no de lo que es. Surge de un acontecimiento, (…) un enunciado universal surge o aparece cuando el elemento creador de una identidad predomina sobre el elemento conservador. (…)’’. Por lo tanto, debemos interpelarnos, ¿Cuándo un elemento impera sobre otro?. A ello Baidou argumenta; cuando se da el acontecimiento.

Baidou camina un paso más allá y ahonda en esta definición ‘‘(…) un enunciado universal es lo que dirige a todos una nueva posibilidad creadora’’. Baidou (2000) ¿Cómo funciona esto con el don en la educación? Ya habíamos advertido previamente la sintonía con el orden del acontecimiento altruista, ¿configura esto un elemento universal? Al tanto en que dirige un nuevo posible, entendiendo este posible la generación de nuevas relaciones socializadoras que desde una identidad individual se dirige y reproduce en todos. Puede pensarse por lo tanto que efectivamente, la posibilidad de pensar el don en educación partiendo del axioma de un precepto universal deseable y abierto para ser reproducido por todos.

2. LA RELACIÓN EL OTRO, EL DON EN EDUCACIÓN

Hablar del don como teoría es paradigmático, por lo que en este caso tomaremos como referencias conceptuales la obra de Jacques Derrida (1998; 1995) y Marcel Mauss (2009). Ambos se basan en un hecho social, analizado desde una mirada más social y antropológica respectivamente que les dota de la posibilidad de construcción de un paradigma alterno al escenario capitalista neopositivista-utilarista.

La teoría del don se revela contra la conceptuación de los sujetos como entres individuales cuya máxima reside en los réditos económicos. Una trascendencia más allá de la cuantificación económica de los procesos sociales, la generalización de la sociedad de la competitividad. En definitiva, se posiciona contra un orden social que legitima la desigualdad y perpetua el malestar social en un proceso que deshace paulatinamente la vida en comunidad. La teoría del don concibe que los humanos no rigen sus acciones por el interés únicamente, sino que también se encuentran motivador por el dar e interrelacionarse en un intercambio de ayudas que favorezcan una sociedad más sensible con la cooperación y la convivencia (Caillé, 2007).

¿Pero en qué consiste el don realmente, es simplemente un concepto antropológico que se manifiesta contra el interés individualista? Sin duda los discípulos de Mauss nos indicarían que la base de las relaciones entre humanos siempre se han segmentando en fases claramente definidas; dar, recibir y devolver. Evidentemente, la propia semántica de las estas palabras clarifica en buena parte en que consiste cada una de estas fases: en primer lugar, partimos de una necesidad que se manifiesta hacia el otro mediante una solicitud, explícita o implícita. Posteriormente se la oferta una ayuda de forma desinteresada y libre, sin esperar algo a cambio.

El receptor del don en cuestión acepta –lejos de presiones o categorías –el deseo libre de devolver este obsequio y cumple el deseo. Este proceso circular es el que a través de la repetición constante permite a los individuos la construcción de lazos y relaciones cooperativas en comunidad, formando y reformando subjetividades que atiendan a la ayuda reciproca por encima de la confrontación o la competitividad. (Caillé, 2007; 2014; Godbout, 1997).

El aporte del paradigma del don transferido al terreno educativo resulta de especial interés. En realidad, puede entenderse la educación como un doble don que se reproduce continuamente de forma bidireccional en las prácticas pedagógicas. Un primer estadio de donación sucede entre el vínculo que se genera entre educadores y educandos. Se crea una trama de relaciones que transitan entre el afecto y la estima[1] en un proceso que contribuye a desarrollar un itinerario viral en un trayecto de personal.

2.1. Contenido de la transmisión educativa en el don, ¿Qué sé dona exactamente?

Analizar esta temática atravesada por la contradicción que es en sí misma la noción del don y el contra-don, más allá de la lógica económica un buen punto de referencia pasa por rescatar la interpelación de Derrida, ¿Cómo Mauss transita de la cultura a lo que él denomina don? Es decir, cómo se pasa de un entramado de prácticas culturales y sociales a una dispersión discursiva, cuestionándonos lo lícito de esta transformación.

Atender a esta pregunta pasa por analizar el contexto en el que Mauss escribió la obra, atendiendo a una cuestión de las relaciones sociales que no había sido descrito en profundidad hasta el momento: la práctica de la donación y la obligación intrínseca vinculada. El antropólogo se centra por ese sistema de prestaciones de corte económico donde se sucede el intercambio, observando más allá de la simple transacción. Se describe un sistema de ritos y costumbres que circunscriben la circularidad del don (Derrida ,1995).

En cierta manera Mauss centro sus esfuerzos en el acto que envuelve la donación cuando se ponen bienes en circulación, donde emergen conceptos como interés(es), valor y en contraposición de deuda. Sin duda, Derrida no órbita en esta *lógica* del don. Para Derrida el don –si es que existe– tiene una condición muy alejada de las razones económicas referidas a un entramado de intereses, control y cálculos.

Mauss advertía dones que se intercambiaban, es decir una lógica de la donación donde se institucionaliza una obligación: de dar, de recibir y de devolver en un proceso circular. En este sentido, Mauss no se (re)plantea si el hecho del intercambio no altera la naturaleza de la donación. Algo no encaja si los dones están en circulación y pueden intercambiarse. Quizás estamos habituados a esta lógica conocemos y habitualmente practicamos aparentemente de una forma voluntaria y desinteresada que no es lógica económica, pero en algo guarda relación.

Este sistema de intercambios y prestaciones mantiene una cierta relación con el sistema económico del interés individual actual –Mauss sugiere que puede ser la base moral y económica de las sociedades modernas–, pero existen diferencias a exponer. En primer lugar, el

[1] El educador se mueve en un ejercicio de tensión continua, los educadores llegan a ser puestos en el lugar de los progenitores o el modelo a seguir. Pero es una cuestión divergente: no es lo mismo que el educando entienda al educador como modelo a que el educador se postule a tal efecto. El educador tiene la obligación de ejercer la función educativa, pero sin ocupar el rol de lo personal-afectivo fuera de los limites de la educación. Esto fue advertido por Herbat (1806) aludiendo a lo que él llamaba ‘’educador modelo’’.

don implica el acto de recibir y devolver los dones –bienes– debido al valor intrínseco de la cosa donada, en base a ese valor se genera o establece la obligación –deuda- que se adquiere al recibir el bien. En este entramado de obligaciones no solo se dispone un fenómeno jurídico, sino el reconocimiento social de la propia persona. La segunda diferencia respecto a la lógica económica se refiere al tiempo, Mauss, no coincide el don remitido a un plazo, sino al tiempo necesario para que se dé el contra- don –la devolución del don –, pero que no se puede conocer de antemano ya que responde al deseo de restituir el don, igualmente por la obligación moral que se adquiere.

2.2. Fases de desarrollo del don

Siguiendo las aportaciones teóricas de mayor interés en este campo de los autores comentados previamente, y las aportaciones nucleares que estos recogen del don llevando estas ideas al terreno educativo se desprenden las siguientes fases diferenciadas en el ciclo del mismo.

- Inicio de la relación como donación al otro:

Es la primera pieza del engranaje, donde comienza la relación primera del agente de la educación en el ejercicio y desarrollo de la acogida y de lo que en términos kantianos se entiende por cuidados de la educación. Se consolida una práctica de reconocimiento del otro desde la proximidad implícita al marco de la intencionalidad y la generosidad del agente educativo.

Es un momento de acercamiento donde el educador persigue y desea la generación del vínculo que le permita transitar mas allá de los juicios. En esta línea, este primer estadio del don desatiende los dictámenes científicos y objeta de protocolos y neutralidades que se recomiendan en los manuales educativos. La relación del don nace del buen hacer y la gratuidad del educador.

- Recepción del don:

El ciclo continuo y el proceso de donación no se detiene, un segundo paso –muy olvidado y porque no decirlo, controvertido desde la reflexión pedagógica– la recepción. Las presiones de un mundo de mercadotecnia pueden mellar en la identidad de las personas, llegando a hacerlas pensar que merecen poco o nada. Una intromisión de este proceso circular sostenida en el tiempo puede llevar al sujeto a rechazar de forma casi espontánea aquellas carencias que adolece. Por este motivo tan importante es este aspecto como el anterior, el don que el educador entrega de forma desinteresada debe poder ser recibido por el educando.

En situaciones de fragmentación social, las carencias y la percepción de fracaso continuo dificultan la construcción efectiva de vínculos educativos de confianza. En este sentido el buen clima relacional donde se dan las prácticas educativas es el elemento que conferirá el reconocimiento que la persona necesita para poder reconocer el don. El clima se escenifica muy claramente en las prácticas de escucha compartida, donde se realizan tareas y reflexiones que nos dan la posibilidad de ser cómplices y compartir del otro. Esto no quiere decir ni mucho menos que la recepción del don sea automática sí el clima relacional es positivo, ni que se dé una sola vez. En educación el tiempo y las distancias son los ejes que nos orientan en nuestras prácticas. Se necesita tiempo para descubrir, conocer y acreditar la veracidad de un buen educador para construir lazos.

- Devolver el don: reciprocidad y empoderamiento:

La relación que se constituye como donación no muere con la recepción. Cuando el don ha sido recibido y se ha aceptado, el sujeto experimenta la necesidad de devolverlo, de esta forma el movimiento final del ciclo confiere el elemento restante para la generación de relaciones sociales constructivas. Recurrentemente el retorno del don se puede inferir en el propio trato que recibe el educador del educando en cuestiones referidas al reconocimiento de su figura no como elemento de autoridad sino como referente. No obstante, el educador no es el fin último ni el único donde sigue su transcurso el don en el proceso de devolución desinteresada. Cuando el educando trasmite a su entorno la reciprocidad que ha experimentado es cuando el don se traspasa al tejido social de la persona. Esto nos induce a pensar las relaciones entre educador y educando, evitando situaciones de dependencia en función de favorecer equilibrios sanos en el ejercicio cotidiano de la pedagogía. El autoconocimiento es vital para valorar la situación en la que nos encontramos y nos permite transitar hacia un proceso de emancipación. Cuando la persona se siente a sí misma reconocida, recibe el don de las personas que la acompañan y puede devolver lo recibido a su red más cercana puede construir relaciones libres y recíprocas sustentadas en el rol de la donación.

CONCLUSIONES

Poco se puede rebatir que dé la educación siempre se espera algo, las miradas sobre lo que se espera son variadas, pero la espera siempre está ahí. A fin de cuenta la profesión de las paradojas, no en vano Nietzsche (1997) nos advirtió hace ya mucho tiempo: ¿Porque el sacerdote parece perseguir siempre el pecado?, porque lo necesita, vive de él. La educación llevada a lo formal y la estandarización en el ejercicio del docente cómo donador. Pero recuperando las ideas de Derrida, ¿no es imposible en cierta manera la donación, la entrega de lo que no se tiene? Este aspecto está íntimamente relacionado con el contenido de la transmisión, el ejercicio de donación y atribución de la cultura, donde en cierta manera esperamos y *deseamos* que el otro se convierta y transite nuestro mismo camino, guardando nuestros secretos y tesoros, en definitiva, concluiremos que hay algo de la huella del sujeto identificable que esperamos que quede.

El don como elemento que acontece en educación requiere de la gratuidad, debe darse de forma inmotivada y desinteresada, en él se ponen en juego una relación azarosa de encuentros y distancias. El acontecimiento educativo es único y en cierta manera desordenado e imprevisible, no hay un horizonte previsible (Derrida, 1989). Pero, analizando desde una lógica derridiana, ‘’el acontecimiento deconstruye ’’.

Dado que la educación se dona aquello que no se tiene, se transfiere símbolos e ideas anteriores al nacimiento del propio sujeto, pensar el acto de la donación no tiene su origen en un individuo especifico, sino en el mundo del que todos somos participes. Lógicamente, el sujeto humano es el medio conductor, en términos deleuzianos “agenciamientos” donde se producen en la acción educativa y a la que se vinculan diversos elementos frutos del *deseo.* En ese agenciamiento de lo dado, puede que vuelva al universo de origen, pero sin duda metamorfoseado en algo nuevo y distinto. En un verdadero viaje no hay un conocimiento de cuando, ni cómo se llegará. Siguiendo la crónica del viaje a Ítaca, la fortuna del protagonista no está en llegar, sino en el camino.

La educación como o el don en la educación, se consumar la paradoja de dar aquello que no se tiene, con la esperanza de que esto regrese para romper el movimiento del sistema circular de Mauss. Es decir, no se espera que vuelva aquello que se dio al agente que lo donó, sino a un mundo colectivo que tras recibir lo dado es capaz de transformase mediante el acontecimiento.

La pregunta es obligada, ¿se puede dar el don desde la posibilidad en los tiempos del orden neoliberal que se impone sobre la ética, lo político y lo social? Se nos abren un amplio abanico de abordajes ante unas conclusiones que no cierran. Retomando una lógica Derridiana y sus interpelaciones en cuanto la posibilidad de la lógica del don y su justificación paradigmática.

Desde la educación y desde la condición humana en general es necesario traspasar la circularidad de lo previsible, de lo anunciado en el sentido a la rutinario, lo previsible y lo lógico dado que son las condiciones opuestas de una vida plena. Proclamar la necesidad del acontecimiento en un mundo de supuestos, en una realidad don la lógica del don parece no encontrar su espacio debido al diagnóstico y al síntoma, al control –sí, también en educación– que hacen de toda una realidad plana. Definitivamente si se otorga un fin exacto al don, se le estandarizará y perderá su potencial, convirtiéndose en una tarea levosa e indefendible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Badiou, A. (1990). Conferencia sobre El ser y el acontecimiento y el Manifiesto por la filosofía. *Les Temps Modernes,* 526, 1-26.

Badiou, A. (2000). *Presentación de la edición en castellano de El ser y el acontecimiento*. *Acontecimiento*, 10, 11-25.

Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. Paris: La Découverte.

Caillé, A. (2014). *Anti-utilarisme et paradigme du don. Pour quoi?.* Paris: Le bord de l'Eau.

Caillé, A. y Chanial, P. (2010). *La gratuité. Éloge de l'inestimable*. Paris: La Découverte.

Chanial, P. (2008). *La société vue du don*. Paris: La Découverte.

Dewey, J. (1952). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.

Derrida, J. (1989). T*ener oído para la filosofía. En, ¿Como no hablar? Y otros textos.* Anthropos, 13, pp. 75-85.

Galeano, E. (1993). *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.

Goodbout, J. (1997). *El espíritu del don.* Madrid: Siglo XXI.

Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction - Fun in Games & Role Distance*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Goffman, E. (2006). *Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación.* Ediciones de la Lectura.

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social.* Madrid: Katz.

Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.

Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Karstz.

Meirieu, P. (1998). *Frankestein Educador*. Barcelona: Laertes.

Molina, y Herrera, P. (2012). *Tiempo, deseo y don en educación*. En IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Nietzsche, F. (1997). *El Anticristo.* Madrid: Alianza.

Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar*. Barcelona: Debate.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Schérer, R. (1983). *La pedagogía pervertida*. Barcelona: Ariel.

MARCUSE Y HUMANITAS: ÉTICA, TRABAJO Y EDUCACIÓN

Lizárraga Gómez, Adolfo
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México
alizarragag@yahoo.com.mx

Resumen
Este ensayo trata sobre el uso que Herbert Marcuse hace en su obra del concepto de Humanitas. En particular, el vínculo que para ese autor tienen ética, trabajo y educación, para estructurar ese concepto. La hipótesis general, es que la obra de Marcuse, vista desde esta perspectiva, proporciona algunas herramientas concretas y sólidas para reflexionar sobre la educación moderna y, en particular, aquella que impone como prioridad una "racionalidad tecnológica".

Abstract
This essay deals about the use that Herbert Marcuse does in his work of the concept of Humanitas. Particularly, the link that ethics, labor and education have to that author to structure that concept. The general hypothesis is that Marcuse's work, viewing from this perspective, provides some concrete and solid tools to reflect on modern education and, in particular, that which imposes "technological rationality" as a priority.

Palabras clave: humanitas; aparatus*;* Marcuse; humanidades; tecnología; ética.

Keywords: humanitas; aparatus*;* Marcuse; humanities; technology; ethics.

INTRODUCCIÓN
El Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (ME) del gobierno mexicano del período 2012-2018, presenta como centro de su estrategia los conceptos de humanismo y de escuela. Este ensayo pretende analizar los motivos de tales conceptos. Con ese propósito, se utilizará el concepto de Humanitas del filósofo alemán Herbert Marcuse, uno de los pensadores más influyentes en la teoría crítica sobre la educación (Morales, 2014).

Marcuse no trata el tema de Humanitas, pero lo menciona en espacios estratégicos para su teoría. Sobre esta base, se expondrá primero lo que el ME presenta como "humanismo" y "escuela". Luego lo que Marcuse presenta como *Humanitas*, enfrentándola contra la cultura moderno-tecnológica capitalista, que en Marcuse aparece como *Aparatus*.

1. NUEVO MODELO EDUCATIVO: HUMANISMO Y ESCUELA
El ME trata principalmente lo que llama la "educación obligatoria", que va desde el jardín de niños hasta la media superior, y "reorganiza" el "sistema educativo" en "cinco grandes ejes", entre los que destacan el "enfoque humanista" y la escuela como "centro del sistema educativo". Los otros tres (personal docente; principio de "inclusión y contexto", y Gobernanza), serían prácticamente sus derivados.

1.1. El humanismo

Al definir "humanismo", el ME, primero, intenta adecuarlo a la persona concreta, y, sobre esa base, luego, a determinados valores liberales, principalmente los de respeto, igualdad, libertad y tolerancia, y enfatiza el carácter de las personas como individuos que tienen en común la posibilidad de producir su propia existencia conforme a sus capacidades mismas que podrían desarrollar aún más sometiéndose a un proceso educativo, que requiere la eliminación de principios tradicionales, como el "nacionalismo".

Esta educación, contiene ciertos "conocimientos clave". Primero, la ubicación del individuo en su contexto, a lo que el ME llama "presente". El contexto actual, sería el "mundo globalizado", fundamentalmente, por el mercado. Para el ME, este mundo globalizado impulsa aquellos valores liberales señalados y agrega a el de "constante cambio". Llamemos a esto "individualidad local-universalizada".

Esta "individualidad local-universal", acota el concepto de "humanismo" como esencia que *debe* ser creada, y que, con los valores universales básicos, habrá de definirse mediante un "desarrollo armónico de los seres humanos". Esta redefinición del humanismo, posibilita al ME hablar de desarrollo de habilidades y capacidades individuales con una ideología universalista en términos de la globalización mercantil actual.

En segundo lugar, también se requiere de una redefinición de valores y de los derechos humanos, que toque la diversidad de conocimientos, temas y materias que el mundo planteado de esta manera refleje y demande, por lo que la enseñanza, ahora, debe tener como objetivo que las personas "amen el aprendizaje, el quehacer científico y las posibilidades del saber", teniendo como referencia su propia individualidad y no, por ejemplo, la diversidad cultural, sino las capacidades que se habrán de traducir en productos novedosos.

Sobre esta base productivista-universal, tendrá lugar la comunicación, por lo que la educación debe incluir, por ejemplo, el aprendizaje de una lengua universal, que se imponga sobre la propia. En México, este individuo global habrá de hablar inglés no como segunda lengua, ni siquiera por gusto, sino por "naturaleza", como propia. Este individuo debe encaminarse a la solución de "problemas; practicar el pensamiento lógico matemático y científico". Estos conocimientos-habilidades, deberán servir para el uso de las nuevas tecnologías y conocimientos en favor de la sociedad; esto debe redefinir, también, la dimensión ética.

Finalmente, la estrategia incluye inculcar el desarrollo de capacidades socioemocionales. Los individuos *deben* responder a las situaciones que se les presentan con determinación, fortaleza emocional y creatividad. Aquí, el deporte y la cultura tendrán un papel central y la escuela habrá de aportar las condiciones necesarias para formar a este individuo haciendo de este proceso general parte de su cotidianeidad.

1.2. La escuela

En el ME la escuela es el espacio de creación de comunidad, entendida como confluencia de individuos sobre determinadas condiciones relativas a la educación, lo que la convertiría en "comunidad educativa". Esta comunidad educativa se nutre de la práctica de los valores liberales mencionados, agregándoles, ahora, los de cooperación, solidaridad, participación y organización, y tiene a la vista las necesidades sociales; la sociedad aparece como externa a esta comunidad y se une a ella mediante esta labor educativa. La comunidad educativa superaría las jerarquías

en su interior, mediante la colaboración en equipo, dando prioridad a las necesidades y la colaboración que motivan su trabajo.

Este planteamiento, proviene del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y tiene como principio satisfacer las demandas sociales, so pena de quedar relegados de la vida social (Espínola 2005: 1-6). En esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso constante, dadas las demandas de la sociedad que son, según el BID, de productividad. En tal sentido, el docente deberá fomentar la cultura del aprendizaje, incentivando a los estudiantes a ser productivos de manera autónoma e independiente. El profesor, deberá ser ejemplo del aprendizaje constante, haciendo saber a los alumnos que está estudiando, indagando e informándose constantemente sobre las novedades relativas a la satisfacción de las demandas sociales.

La escuela será ahora el lugar en donde se genera planeación estratégica en la comunidad educativa, conectando todo el tiempo al alumno con la vida cotidiana, en tanto demanda social, uniendo ética y eficiencia como componentes fundamentales, pues los valores serán dirigidos a la capacidad de dar respuesta a demandas sociales de manera calificada. Esta es, para el BID, educación cívica, la escuela ya no es el espacio de aprendizaje de diferentes asignaturas, sino de formación de un individuo productivo y útil para la sociedad, sensible a las necesidades y demandas sociales y con capacidades y aptitudes para atenderlas eficiente y eficazmente. Cada escuela e individuo, habrán de convertirse en especialistas en temáticas socialmente determinada.

2. MARCUSE Y LA HUMANITAS

2.1. Los atributos de la *Humanitas* y el proyecto trascendental

Marcuse trata este tema de lo socialmente determinado llegando a plantear el concepto de Humanitas.

En su Marcuse (1965, p. 194), se refiere a la Humanitas, primero, poniendo en cuestión la separación que existe en el pensamiento en su forma de ciencia, en, al menos, como ciencias naturales, sociales y del espíritu o humanidades, y le parece más cuestionable que estas dos últimas sean separadas entre ellas y todas de la dimensión original de la Humanitas, a la cual, actualmente, sólo las ciencias de espíritu o humanidades pueden llegar a visualizar, en “modos de pensar, de imaginación, de expresión esencialmente no operacionales y trascendentes”. Pero esta, exige Marcuse, habrá de ser trascendencia histórica del “universo de conductas establecido” y no “hacia un Reino de fantasmas y de ilusiones” (traducción propia).

Esta es, para Marcuse, la dimensión inicial de la Humanitas: ser metafísica y no-operacional, pero trascendental-histórica. Esta dimensión se opone naturalmente al “universo de conductas establecido” o Establishment. Cabe preguntarse: ¿cómo una actividad puede ser no-operacional y ser trascendente a la vez? Para responder esta pregunta, Marcuse identifica otras dimensiones de la Humanitas: los “valores personales, emocionales, metafísicos y poéticos” y, de esta manera, se relaciona con las “humanidades”. Así, lleva a la respuesta a esa pregunta saber cómo se estiman en la actualidad capitalista “las humanidades”: estas han de traducirse en conductas específicas. Si las humanidades se rinden a esta estimación, esconderían y perderían su esencia. Para entender esto, hay que dirigirse a la historia de la esencia de la Humanitas y a como enfrenta ahora su posible debacle. Para Marcuse, la Humanitas se formó en la pre-modernidad y es pre-liberal, se ve amenazada en el período liberal que intenta darle un carácter operacional a la humanidad.

2.2. Origen de la Humanitas: "ser" y "existir"

Para presenciar históricamente la Humanitas, recurramos a Martin Heidegger, primer maestro de Marcuse.

En su Carta sobre el Humanismus, Heidegger (1954, p. 153) dice que el pensar relaciona al Ser con la esencia del hombre, aunque no hace ni produce esa relación. Afirma una identidad del Ser consigo mismo, y se presenta en formas particulares. El pensar logra su presencia al "llegar" al lenguaje, que se convierte en hogar del *Ser* y albergue de la humanidad, y concluye: "Los pensadores y los poetas son los guardianes de esa morada. Su guarda consiste en llevar a cabo la manifestación del ser, en la medida en que, mediante su decir, ellos la llevan al lenguaje y allí la custodian". Es posible que Marcuse tenga presente esta tesis de Heidegger en la definición de Humanitas que expusimos anteriormente, según la cual el pensar se traduce modernamente en ciencia y en humanidades.

Heidegger escribió el texto citado a propósito del discurso sobre el humanismo que Sartre diera en 1946, con el cual se inauguraría el "existencialismo" (Echeverría, 2006), por lo que quiso plantear las diferencias entre "ser" y "existir". Al abordar aquí el humanismo, Heidegger se refiere a la Humanitas, de la siguiente manera: el hombre (homo) se torna humano (humanus), al interpelarse, demostrando su preocupación por sí mismo, por cuidarse, lo que lo reconduce a su esencia. Como "un pensar de este tipo", la Humanitas encuentra su esencia, y le da esencia al humanismo: "meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-humano, «inhumano", esto es, ajeno a su esencia".

La Humanitas es, para Heidegger, el pensar del humanismo para llegar al hombre (homo). Esta esencia de la Humanitas, según Heidegger, proviene de la "república romana", que opone el "homo humanus" al "homo barbarus", y es traducción romana de la Paideia griega, consistente en la educación en las bellas artes en las escuelas filosóficas. Esta humanitas, rechaza lo in-humano que, para llegar al *homo*, requiere de su concepción reivindicando libertad y realización.

Como ya ha sido documentado (Romero, 2016; Magnet, 2018, Jay, 1989, pp. 19-130), Marcuse se separó de la teoría de Heidegger después de la aparición de Ser y tiempo, en 1927, pero no de sus enseñanzas básicas y se apegó al marxismo con la influencia de la "Escuela de Fráncfort" (Jay, 1989, p. 441). Así, en 1948, escribió la reacción pública de esa corriente teórica, al artículo-discurso de Sartre sobre el Existencialismo.

En ese escrito, Marcuse observa que los límites de Heidegger los establece su concepción de la filosofía a-histórica, a-social e inmaterialmente, como historia de la conciencia, según la interpretación que hace de la Fenomenología del espíritu de Hegel. Esta crítica le permite a Marcuse, primero, remitir la ética a una dimensión social e histórica. Segundo, concebir la forma específica de la ética en la formación histórico-social moderna, la capitalista, como Daseinskampfe, es decir, como "lucha por la existencia", que da al concepto de des bloßen Daseins o "pura existencia", de Heidegger, el carácter de producto social y concebido de forma sensible e histórica (Marcuse, 1970, p. 60). Para Marcuse, el ser humano produce la "existencia" impulsado por una necesidad y lo hace mediante un modo de producción determinado. Como "lucha por la existencia", el "existir" cobra un sentido moderno. Como se sabe, ese concepto pertenece a Darwin y destaca que ese pensador inglés lo acuña tomando como referencia la teoría de Malthus sobre la competencia (Darwin, 1861, p. 63). Marx cita a Darwin aludiendo a la diferenciación del mundo natural del humano. Sobre esta base, Marcuse usa ese concepto, yendo al de necesidades, lo que lo lleva a explicar, ahora, la Humanitas desde su contrario: el

Aparatus, superando el pensamiento idealista, tradicional e "involucionista", sumergiéndose en el concepto de trabajo, en tanto que principio más estimable de la modernidad capitalista.

2.3. Aparatus y materialismo de la Humanitas

El Aparatus se conforma en el proceso de enajenación desde su origen: el proceso de trabajo. Marcuse llega a él desde su lectura de un texto de Marx publicado en 1932 como Manuscritos filosófico-económicos (Sánchez, 1982, p. 7). Marcuse publicó en 1933 un trabajo que en español se intituló: "Acerca de los fundamentos filosóficos del concepto científico-económico del trabajo" (en Marcuse 1970, pp. 19-54, y en adelante *Fundamentos*), superando (en el sentido de Hegel) su influencia de Heidegger.

En ese texto, Marcuse concibe al trabajo en su forma trascendental infinita y propiamente humana, y su reducción a la forma económica o finita. En ambos casos, para Marcuse es un "hacer acontecer" pero, en el primer caso, el fin es el ser humano, aquel que trabaja impulsado por la libertad y cuyos únicos límites son sus capacidades. En el segundo caso, ha de superponerse la necesidad orgánica o biológica a la libertad, lo cual implica que el sujeto que trabaja, no tiene satisfecha su naturalidad y la necesidad se le introyecta: la base que impulsa el trabajo, en este caso, es la necesidad y no la libertad. En la modernidad capitalista actual (Marcuse concibe que el capitalismo tiene cambios, cf. Marcuse 1981), esta superposición de la necesidad adquiere un lugar fundamental y, convertida en el motivo del trabajo, impone el aspecto económico en la concepción del trabajo, dejando oculto su significado original: el modo de ser humano. De esta manera, Marcuse supera el ideal "dejar acontecer" a-histórico de Heidegger, con el "hacer acontecer", concibiendo el trabajo, al igual que Marx y la modernidad capitalista, como lo que da ser al humano y, por otra parte, describe la caracterización del trabajo en la modernidad capitalista, como mero productor de "bienes" para satisfacer necesidades. En esta forma capitalista, el trabajo cambia radicalmente: deja de tener como objetivo la auto-reproducción humana y torna en una actividad para satisfacer las necesidades de existencia. Así, Marcuse llega al concepto de enajenación.

En cuanto a la enajenación, Marcuse (1981) sugiere que, en el trabajo socialmente necesario, el trabajador no está consigo, ni resolviendo sus necesidades ni con su Ser con libertad, sino cumpliendo condiciones socialmente determinadas, por lo que, la única manera de eliminar esa enajenación, es, primero, eliminando el trabajo y la productividad impuesta socialmente. Esto hace necesario, al menos, que el concepto de "existencia" diga a dónde se dirige en el "reino de la necesidad" y cómo revertirlo.

El trabajo socialmente determinado, según Marcuse, supera la condición natural del trabajo, como productor de bienes para satisfacer necesidades naturales, se somete, ahora, a las necesidades sociales. De esta manera, la original función de "hacer acontecer" al ser humano libre, torna en un enajenar socialmente al ser humano, cautivo de las necesidades naturales y sociales. El núcleo de este hecho, es la propiedad y se fortalece en la modernidad capitalista como propiedad privada, resignificando la libertad humana como total separación de los individuos, tanto de objetos como de sujetos, haciendo del trabajo la condición imprescindible de socialidad, es decir, de unidad con objetos y con sujetos.

Luego de conectarse con este "reino de las necesidades", el trabajo aparece como la fuente esencial de la humanidad que se enajena a sí misma desde su proceso reproductivo. La propiedad privada agregó el ingrediente de que el trabajador está separado de su trabajo y, por lo tanto, del producto de su trabajo, ambos le son ajenos por un artificio social. Marcuse propone

como solución a esta enajenación humana, la "abolición del trabajo" enajenado (Marcuse 1995, pp. 282-305; 2007, pp. 18 y 245; 1981, pp. 50-58). Es esta la manera económico-moderna de la enajenación que hace que, en segundo lugar, lo "objetivo", aparezca como ajeno al sujeto, que lo objetivo adquiera el sentido de "otro que sí mismo" (Marcuse 1970[1], p. 19). El trabajador, desde el proceso de trabajo, no está consigo mismo, sino con el mundo objetivo o ajeno. Es esta la primera forma del Aparatus.

La segunda forma del Aparatus, llega con el desarrollo tecnológico. Éste anuncia la esperanza de que el trabajo sea abolido, pues permitirá sustituir la presencia humana en el proceso de producción para la satisfacción de necesidades, haciendo, de esta manera, que esta preocupación pase a segundo término, dejando lugar para el "real ocio" (Marcuse, 1965, pp. 56-68 y 1970, pp. 90 y ss.). Sin embargo, el desarrollo tecnológico puede profundizar este "reino de la necesidad", al convertirse en creador de nuevas necesidades y del trabajo en mero productor de bienes (commodities), en la forma de proceso de innovación. Esto se traduce también en el saber: la ciencia es dirigida a responder a estas necesidades y al productivismo. Se trata, en principio, de un problema de concepción del trabajo y de sí mismo (Marcuse, 2007, pp. 160 y ss.): el Logos, dice Marcuse, hace de la técnica, un Logos de la servidumbre (Marcuse, 2007, p. 163), como tecnología. Es la conformación del Aparatus que se complejiza, y habrá de requerir de una educación que forme una cultura y una vida determinadas.

2.4. Educación: la confrontación Aparatus-Humanitas

Marcuse diferencia entre educación institucionalizada y vida cotidiana. En este análisis, la ciencia matematizada es el punto de referencia. En la educación institucionalizada, la división entre matemática y física es la división entre sujeto y objeto: las matemáticas son subjetivas, la física es objetiva, ambas son abstractas. Con la matemática el dominio es subjetivo, con la física, se entrega el sujeto al objeto. Pero se genera una educación ligada al acontecer en el mundo de la vida (Lebenswelt), en la que se entrega el saber a la técnica, objetivando, así, a la técnica y al saber, como tecnología que, en esta objetivación, adquiere un grado de autonomía que consolida la enajenación (Marcuse, 2007, p. 166). En esa autonomía, participa la subjetivización del mundo de la vida, mediante leyes calculables: una ciencia natural matematizada, según la cual, sólo lo medible y calculable tiene sentido para la vida humana. La apropiación de la naturaleza, se realiza sobre ese presupuesto: es previsible, proyectada y asimilada. Se instrumentaliza, así, la razón teórica que apuesta por su indudable traducción como razón práctica-tecnológica.

De esta manera, el Aparatus va gestándo*se* como técnica operativa, Marcuse lo llama "aparato técnico", que contiene un *Logos* científico que racionalmente comienza a dominar el mundo de la vida y la somete a sus métodos y técnicas operativas para traducirse en la realidad, como aparato técnico-productivo, dirigido a satisfacer necesidades naturales y socialmente determinadas. Así, el Aparatus crea una "filosofía positivista" que, para Marcuse –siguiendo a Heidegger–, puede advertirse en el lenguaje, como "guardiana" del ser capitalista, custodiado por los científicos lógico-matemáticos. Por su parte, el lenguaje artístico (la poesía) y el racional (la filosofía), contra esta visión, emprenden el camino a proponer y descubrir al ser humano. El

[1] Se trata de la edición de editorial Taurus, del libro *Ética de la revolución*, que reúne los siguientes textos de Marcuse: "Acerca de los fundamentos filosóficos del concepto científico-económico del trabajo, pp. 19-54; "Existencialismo: comentarios a L'Etre et le Néant de Jean Paul Sartre, pp. 55-94; "El 'anticuamiento' del psicoanálisis, pp. 95-116; "Industrialización y capitalismo en la obra de Max Weber", pp. 117-140; "Ética y revolución", pp. 141-156; "Comentarios acerca de una nueva definición de la cultura", pp. 157-180, cada uno de ellos publicado en diferentes fechas entre 1933 y 1965. Tomaré sólo el año de edición del libro y la página correspondiente en que se encuentra cada texto y no el nombre y año del texto mismo.

discurso positivista, pretende moldear al Ser. El otro pretende liberarlo y presentarlo-protegerlo en cuanto tal. Las humanidades no son pasivas, meramente descriptivas u observacionales, como la filosofía idealista, "hacen acontecer" el ser, sin forzarlo, se oponen al positivismo que fuerza e impone un ser.

3. EL ACONTECER DE LA HUMANITAS

Así, Marcuse arriba a una forma del pensamiento positiva, en términos de Hegel: la negación de la negación. La Humanitas surge de la negación o abolición del trabajo enajenado que se desarrolla como tecnología. Ésta última posibilita aquella abolición, y entregarse al "real ocio", como el humano planteado por Aristóteles: la educación y la actividad sólo tiene como fin, perfeccionar al Ser humano. ¿Cómo son, entonces, finalmente la educación y la vida cotidiana del humano de la Humanitas, el "homo" que se vuelve "humanus"?

3.1. El concepto de Humanitas: ética y educación

El Aparatus impone una cultura, entendida como mundo con "metas y valores" que se traduce a la realidad social (Marcuse, 1965, p. 190). La cultura es el "trasfondo" de una sociedad (Marcuse, 1970, p. 157). Este "trasfondo" es "fundamento" y es ético, pues la humanidad lo eleva a valores. En este sentido, la cultura es un "complejo de metas (valores) morales, intelectuales, estéticos, con los que la sociedad se propone organizarse, dividir y dirigir su trabajo—'el bien' que es alcanzado por la forma de vida que ha establecido" (Marcuse, 1965, p. 190, traducción propia). Marcuse critica la visión idealista de la ética, al oponerle el componente materialista-social. Así, para Marcuse "el bien" es histórico-social, el humano construye y libera su Ser en el tiempo y su espacio, es él y su ambiente valorativamente (Marcuse, 1969, pp. 33 y ss.).

Ahora, la pregunta de Marcuse es: ¿cómo participa la literatura, el arte, la filosofía y la religión en la praxis social para la obtención de ese "el bien", en la era tecnológica? (Marcuse, 1969, p. 159). La respuesta la busca en la diferencia entre "civilización" y "cultura". La primera se refiere a lo tecnológico y operable, la cultura a lo metafísico e inoperable. La primera se ajusta a las necesidades sociales y a la vida cotidiana, la cultura la trasciende, poniéndola en cuestión, como Establishment, pero no es anti-social ni mucho menos anti-comunitaria, sino que busca aliviar las tensiones que impone la vida tecnológica cautivada por las necesidades. El Establishment lleva a cabo este cautiverio haciendo de lo que es privado y propio a los seres humanos (el descanso, el hogar, la diversión, la psicología, etc.), medios para su fortalecimiento, imponiendo a los individuos metas (valores) sociales. Así que, antes del "el bien" de los individuos es, primero, el del Establishment. Con la meta de aliviar necesidades, el Establishment crea e impone su propia cultura: hace de la productividad el valor máximo, "the Higher culture", dice Marcuse, que dirige la razón hacia su defensa y mejoramiento, como eje de un sistema socialmente determinado. La negación de este sistema, es concebido como utópico, este sistema incluye en su cultura el hacer impensable otro modo de vida mejor.

La Humanitas es parte de la cultura que se contrapone por naturaleza al Establishment, pues no es operacional, es trascendente. En su forma de "humanidades", la Humanitas se inserta en la promesa de la civilización tecnológica de crear una vida en paz, sin esfuerzo, racional, rica y saludable, es decir, de alivio de la "lucha por la existencia". La Humanitas, en este sentido, aparece como la cultura del aislamiento, de élites, etc., siempre fuera del ámbito de las necesidades materiales y, por ello, del esfuerzo por superar esas necesidades, pero, por eso, contraria al Establishment; se opone a la educación acotada en el sentido de "entrenamiento" o "adiestramiento", y promueve la formación de individuos efectivamente libres. También trasciende el pensamiento meramente metafísico, como el "existencialismo", el

"metapsicologismo" o el "teologismo", apela a la unidad de la filosofía, la sociología y la historia en un pensamiento que Marcuse denomina "razón crítica", que abre nuevas posibilidades históricas de existencia.

La cultura del productivismo cautiva al científico mediante la ciencia medible y calculable. Su base es el sacrificio, aparece como neutral, insensible y objetiva. Para Marcuse, la Humanitas tiende al rescate del individuo de ese cautiverio moderno-capitalista de la ciencia. Posibilita el rescate del pensamiento, la superación de los valores que impulsan el desarrollo cautivo del "reino de la necesidad", para que pasen al "reino de la libertad". Cuestiona si el uso y desarrollo de la ciencia daña o no la vida, la clave es saber si atiende los fines humanos, referidos al placer, la belleza, el descanso, etc. Aquí las humanidades proponen actividades artísticas, de libre creación.

Marcuse se atiene a la tesis kantiana de que la educación tiene que ser para un mejor futuro y no para resolver las necesidades del presente. Esto posibilita un mejor conocimiento de los intereses humanos: la ciencia no debe ser neutral, esto es inhumano; no debe tener por meta la objetividad del saber, sino la humanidad como sujeto en, de y para sí misma.

CONCLUSIONES

La Humanitas que nos enseña Marcuse, tiene, según vimos como componente primordial la lucha contra el Aparatus que cautiva al ser humano y su medio ambiente, mediante el establecimiento de un reino de necesidades, tanto orgánicas y sociales, que exigen sacrificio de lo humano y lo natural, y promueve, así, el productivismo. La Humanitas emerge de las obras humanas que buscan aliviar ese mundo de sacrificio que impone el Aparatus capitalista, que se impone en la vida humana cotidiana y a la educación. Marcuse nos pone ante la disyuntiva: Aparatus o Humanitas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Darwin, C. (1861). *On the origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races on the struggle for life*. [*Sobre el origen de las especies mediante la selección natural o la preservación de las razas favorecidas en la lucha por la vida*] New York: D. Appleton and Company.

Echeverría, B. (2006). El humanismo del existencialismo. *Dianóia*, *LI*(57), 189-199.

Espínola, V. (2005). Educación Ciudadana para los Jóvenes de la Aldea Global. En V. Espínola (Ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa* (pp. 1-19). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Heidegger, M. (1954). *Platons Lehre von der Wahrheit. Mit einem Brief über Den «Humanismus"*. Bern: Verlag A. Francke Ag.

Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.

Magnet Colomer, J. (2018). El análisis de H. Marcuse en torno a la transición del existencialismo filosófico a existencialismo político en el realismo heroico. *Res publica, 21*(2), 321-332.

Marcuse, H. (1970) *Ética de la revolución*. Madrid: Taurus.

Marcuse, H. (1965). Remarks on a Redefinition of Culture. *Daedalus*, *94*(1), 190-207.

Marcuse, H. (1969). *Soviet Marxism. A Critical Analisys.* New York: Columbia University Press.

Marcuse, H. (1970). *Ética de la revolución*. Madrid: Taurus.

Marcuse, H. (1981). Libertad y agresión en la sociedad tecnológica. En E. Fromm. *et al*, *La sociedad industrial contemporánea*. México: Siglo XXI Editores.

Marcuse, M. (1995). *Razón y revolución*. Madrid: Alianza.
Marcuse, H. (2007). *One-dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society*. New York: Routledge.
Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017, México: Secretaría de Educación Pública.
Morales Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, *14*(2), 1-23.
Romero Cuevas, J. M. (Ed.) (2016). *Herbert Marcuse, Sobre Marx y Heidegger. Escritos filosóficos (1932-1933)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Sánchez Vázquez, A. (1982). *Filosofía y economía en el joven Marx. Los Manuscritos de 1844*. México: Grijalbo Enlace.

FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD: SOLEDAD, AMOR Y LO COMÚN

Lizárraga Ortiz, Jazmín
UNAM, Ciudad de México, México
jaz.lizarraga@gmail.com

> Perspectivas lejanas. A: Pero ¿a qué viene esta soledad? B: No estoy enfadado con nadie, pero cuando estoy solo, me parece que veo mejor a mis amigos, que les veo bajo una luz más favorable que cuando estoy con ellos. Cuando más me gustaba la música y cuando tenía un sentimiento más exacto de ella, era cuando vivía alejado de la misma. Parece como si tuviera necesidad de perspectivas lejanas para pensar bien las cosas (Nietzsche, 1994).

Presentación

En una sociedad en la que la norma dicta hacer, decir y ser visto; apelar al silencio, al abandono o la soledad, invitan a desear un mundo otro. Distante de la soledad que se presenta como indiferencia o aislamiento del sujeto neoliberal, en el presente texto me propongo pensar la soledad como la condición humana que da cuenta de la propia existencia y la del otro, una soledad que se ofrece el sitio donde el amor como potencia y deseo de salir al encuentro configuran lo común, y abren vías para la creación de vínculos con esos otros. Los esfuerzos para reivindicar la condición social del ser humano, han de ser puestos en lo que nos es común, no en lo que nos normaliza, desde el pensamiento del filósofo francés Gilles Deleuze diríamos: llevar las subjetividades a romper los saberes constituidos, lo que las controla y reproduce, para crear modos otros de existir. En este sentido, cabe cuestionar cómo la educación articula la soledad del sujeto y lo común en la formación de subjetividades, siendo la soledad entre el que fuimos y el que seremos, entre el interior y el entorno, un espacio de encuentro y comunión, que en la adolescencia ve el más grande momento de soledad, quizá por ello en tantos mitos e historias los héroes y amates suelen ser adolescentes, abiertos al mundo, sorprendidos de ser y dispuestos al sacrificio, al olvido del que fueron para llegar a ser quienes son (Paz, 2008).

1. SOLEDAD, AMOR Y LO COMÚN

Pensar la sociedad contemporánea nos remite a la fragmentación de comunidades, al imperativo de la híperconectividad, de reaccionar y ser visto, se establecen redes desde un aislamiento profundo, donde el encuentro con otros se hace cada vez más raro, casi inaccesible. En esta híperconectividad no hay diferencia, es decir, todos somos iguales, se anula la diferencia y con ello la otredad, entablar diálogo y llegar a acuerdos no es necesario, se desvanece la cualidad política del ser humano, pues en la igualdad se tolera. Nunca, como humanidad habíamos tenido tanto en común y a su vez, sintiéndonos tan separados. Las subjetividades han de ser pensadas en términos de estratificación social que es provocada por la red global, que nos separa en tanto nos mantiene unidos, aunado a ello, los datos y la información anulan la narración dificultando la construcción de un mundo común ¿Cómo es posible salir del aislamiento, si la comunicación, la circulación de datos y la conexión permanente no logran establecer vínculos, ni sanar la necesidad de encuentro?

La soledad al ser condición intrínseca del ser humano, a través de la historia ha sido un asunto abordado por místicos, escritores, filósofos, artistas y otros creadores, que frecuentemente la han enaltecido como espacio ideal para el diálogo y la creación, donde se conforman la libertad, subjetividad, pensamiento y otros encuentros, al mismo tiempo se reconoce el pesar que se anida en ella, una dureza y frialdad propia de la lucidez que llega a ofrecer. En soledad emergen las preguntas sobre la existencia, lleva a ahondar en lo más propio del ser, su propia vida, al tiempo que suplica comunión con el otro. En los últimos años, la soledad se ha convertido en uno de los problemas que aflige con mayor peso a la humanidad, pues se desvanecen las comunidades a pesar de vivir más conectados que nunca. La comunicación, la circulación de información y datos, los múltiples medios que se han desarrollado para mantener conexiones, lejos de acercarse a una cohesión social, atomiza las relaciones y produce sujetos aislados, indiferentes, ansiosos y deprimidos.

La soledad a la que queremos aproximarnos no es un retiro, un pesar del alma, una enfermedad o estado de iluminación, si bien puede encontrarse lucidez en ella, pensarla como un acontecimiento que sin ser una revelación nos permite ver, por lo que es un arma contra la alienación, para Deleuze el acontecimiento no es esencia sino sentido, tales como el ser, el pensamiento, la humanidad, se nos presenta como consecuencia inmanente de los devenires o de la vida, no es lo que sucede sino lo que es en lo que ocurre y así, la soledad solo ocurre fuera de los saberes constituidos y el control; es parte del sujeto, no le puede ser concedida o arrebatada, sin embargo acceder a ella requiere ejercicio, renuncia y atención profunda. Cuando se le señala como experiencia aterradora, no hay engaño del todo, estamos vacíos y engendramos cuanta extrañeza no nos es posible aceptar al vivir en la expulsión de la diferencia y reproducción de lo idéntico; colocarse en los límites de la vida interior y el exterior, en la superficie donde ocurren los acontecimientos, donde nos hacemos y despojarse de ambiciones de posesión o iluminación para encarnar lo que fluye a través de nosotros, vida misma: la soledad como rasgo de nuestra humanidad, como acontecimiento, línea de fuga, resistencia y dolorosa creación. En un mundo anestesiado, afirmar nuestra soledad, nuestra profunda soledad, tal vez sea la afirmación de la vida y la ruptura de la enajenación, negación de un mundo que nos arrebata la posibilidad de encarnar el ser. Tal vez en las sombras de esa soledad que hoy negamos, se encuentra el caldo de cultivo para subjetividades otras, comunidades otras.

> Cuando se trabaja se está forzosamente en la más absoluta soledad… No obstante, se trata de una soledad extremadamente poblada. No poblada de sueños, de fantasmas, ni de proyectos, sino de encuentro. Solo a partir del fondo de esta soledad puede hacerse cualquier tipo de encuentro (Deleuze, 1996, p. 207).

La soledad a la que nos referimos en la que es posible el encuentro y comunión se trata de una soledad porosa, respira, en ella vive el vacío, pues se articula en el plano de la inmanencia, se desborda porque en ella se pueden echar raíces que se retuercen y nutren, se desconoce, agota y se detiene, hay silencio y escucha, se deja entrever por sus poros, ahí hay otro u otros, está poblada; si tal vez la inquietud apareciera y quisiera quebrarla para poseerla, esta se pulverizaría entre las manos, hay que aprender a rondarla para escurrirse entre sus fisuras, para que nos respire nos habite nos derramemos en ella, entre sus raíces expuestas y el vacío de nada.

Sin embargo, el aislamiento del sujeto neoliberal puede leerse como el terreno fértil para la soledad, donde es dable la reflexión de la propia existencia, su fragilidad y el deseo de comunión. La soledad reconoce la otredad y busca encuentro, de ahí que aislamiento y soledad, no han de ser entendidas como sinónimos, por el contrario, el aislamiento en el que vivimos

niega la soledad, niega el silencio y se aturde en muchedumbre, en entretenimiento y lazos superficiales, incapaces de generar solidaridad, pues no existe lo común, es negado.

En el aislamiento propio del neoliberalismo, puede darse el rechazo a una sociabilidad envenenada, ahogada en ruido, imágenes y prisa, es un llamado a una nueva comunidad, más solidaria; en este sentido. La masa es una amalgama anónima, el pueblo una comunidad fidedigna. Pasar desapercibido tiene sus bondades, la híper socialización carcome. Singularidad es algo ambivalente, suscita rechazo y atrae a la vez, sin embargo, nadie puede negar indefinidamente lo que es y en la soledad no cabe la simulación, entablamos nueva relación con nosotros mismos. Los solitarios no son aquellos que le visitan parcialmente, se da cuenta que está vacío, algo le falta y no hay como llenarlo, ni con éxito, sabiduría, prestigio o riqueza, es un espacio de encuentros, creación, acontecimientos… La soledad inventa el arte, ciencias y el pensamiento en su deseo de alcanzar al otro, su potencia es el amor, al mundo, a la educación, a cualquier extrañeza fuera del sí mismo y a la que aspira darse.

Ya que sentirse solo requiere del otro, en ese vacío que no es posible completar que escapa a la utilidad y consumo, el amor es la potencia que impulsa al encuentro, el anhelo de comunión, que no captura o posee, sino que deviene en una dialéctica y donación al otro, no aspira a la producción o negociaciones, por lo que es el secreto su escenario ideal para afectar al sujeto.

> (Las sociedades) se empeñan en transformar las diferencias cualitativas, es decir: humanas, en uniformidades cuantitativas… Se cierran así las vías de acceso a la experiencia más honda que la vida ofrece al hombre y consiste en penetrar la realidad como una totalidad en la que los contrarios pactan. Los nuevos poderes abrogan la soledad por decreto. Y con ella el amor… ahora empieza a ser de verdad revolucionario (Paz, 2004, p. 219).

Para el escritor mexicano Octavio Paz, el amor es producto de la dialéctica: soledad-comunión. El amor nos lleva a ahondar en nosotros mismos y a salir para realizarnos en otro, pues el amor es deseo de comunión. El carácter revolucionario del amor se afirma al no tener por fin un producto, un beneficio o utilidad, el amor requiere de la negatividad del otro, del rasgo que se escapa a la alienación e invita a la donación al otro. El amor que al abrir grietas en la normalización y la lógica del mercado, no aspira a tensar las relaciones sino darles vida, en su distancia que permite el diálogo y pone lo común como sitio donde se juega la diferencia propia del otro. Quizá el rasgo más valioso del amor es el reconocimiento de su imposibilidad, concebir lenguajes y formas de relacionarse con lo amado sin llegar a capturarlo, encontrar en la entrega a eso otro el devenir de un diálogo perfecto que únicamente ocurrir en esa distancia permanente, el espacio de lo común.

> … lo común, no es un objeto, ni una mercancía, ni un recurso, ni una inversión. No tiene ningún sentido desde una lógica económica. Lo común no es un instrumento para otra cosa sino un fin en sí mismo. Por eso los bienes comunes son inapropiables e inalienables. Por eso su importancia se deriva de su uso y no de su propiedad (Larrosa, 2018).

Podemos decir que lo común no es la cultura, lo económico, político, ni las mejores intenciones que seguramente se anidan en toda persona, sino lo que nos separa, la diferencia y el conflicto que anida. Lo común es la soledad que nos revela la propia persona y al otro, el deseo de comunión, de salir de uno mismo para darse al otro. Pensar lo común desde esa diferencia es la

posibilidad de desplazarnos hacia una nueva forma de entender la condición social del ser humano, de relacionarse consigo y en colectivo más allá de sujetos de derechos y obligaciones, consumidores o trabajadores; figuras producto de la normalización, en las que no es viable ver al otro desde el amor, sino desde una regulación concreta, del valor cuantitativo o productivo que ofrezca.

Siguiendo al profesor Larrosa, si la importancia de lo común deriva de su uso, habría que revisar qué ocurre con la soledad en nuestros días, cómo el amor no logra emerger en la desesperación del aislamiento y se le medicaliza, se anula con creencias, entretenimiento y comercio. Haciéndola una mal que ha de ser sanado, incluso con renta de compañía ante la incapacidad de crear vínculos o convertida en una religión del yo que expulsa al otro, en un bienestar efímero e individual. La soledad como acontecimiento, como vacío y afectado por la potencia del amor, es donde se encuentra lo común; al privatizar las prácticas solitarias se extirpa su carácter de acontecimiento y con ello la posibilidad del amor y lo común. Asumir la tarea de restituir su propia existencia al sujeto, arrancarla de la lógica del mercado, es sin duda una de las improntas más urgentes de la educación.

2. PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN Y EDUCACIÓN

Los procesos de subjetivación producen modos de existencia o estilos de vida que tienen los individuos y colectividades, permiten constituirse como sujetos, y solo valen en la medida que puedan escapar a saberes constituidos y poderes dominantes (aunque posteriormente los generen), para suscitar nuevamente acontecimiento que escape al control, por lo que las subjetividades no pueden ocurrir siempre en las mismas circunstancias, sino que buscan rupturas donde estos modos de existencia puedan resignificarse. Para Deleuze la subjetivación debe ocurrir en el acontecimiento, no en las obras, de ahí que la soledad se ofrece como grieta, línea de fuga, acontecimiento oportuno para los procesos de subjetivación, dado su carácter clandestino, secreto, capaz de burlar los poderes dominantes.

Las subjetividades no vienen dadas, estas brotan de un proceso con otros, la educación al constituir un espacio de socialización y autoconocimiento, conduce o al menos influye firmemente en estos procesos, colmándolas de significados, regulación y códigos. ¿Qué es la educación sino la formación de subjetividades? Acercarse al sujeto en términos que permitan pensar la subjetivación desde la condición humana primera, antes de la socialización: la soledad, ese no hay que lo habita y que no puede ser saciado, sino que revela la propia existencia e inventa las formas de relacionarse con otros; cuando Nietzsche señala como el más grande defecto de la educación que nadie enseña a soportar la soledad, podemos pensar ese soportar incesante como un sitio de convergencia, una distancia irreductible donde se juega lo común y hace de la diferencia el punto de encuentro, es decir, lejos de acallar la soledad con entretenimiento o trabajo, dar pie al amor como donación al otro y lo común entre los sujetos que han de tejer los lazos en ella. Al ser la educación un agente que produce subjetividades, es importante cuestionar cómo articula la soledad del sujeto con la creación de vínculos con el otro, sin que esto lleve a la anulación del sujeto conducido a la normalización dentro de estándares y controles que lo dejan huérfano de sí mismo, sin poder asumir su vacío existencial o relacionarse más allá de una interdependencia productiva propia del capitalismo, donde el otro desaparece al no ser útil y se vuelven productos de consumo sin que alcancen a garantizar el encuentro con lo común, no somos semejantes por ser iguales ante la ley o por acceder a los beneficios de esta, sino por nuestra condición humana existencial, hay otros y por tanto yo soy, en esa distancia se halla lo común, se crea el amor, la voluntad política y lazos otros para relacionarnos.

Llevar los procesos de subjetivación a la soledad afectada por el amor, deseo de comunión y dación, es encarnar ese mundo otro que no es posible en los saberes constituidos. A través del desarrollo de una fina atención, del diálogo fundado en la lógica del vacío como lo común, la creación como invento de lenguajes que nos vincule a otros.

CONCLUSIONES

Incontables autores han defendido la soledad y el silencio como espacio ideal para la creación, no únicamente el lector y escritor, también artistas, investigadores y científicos, se sirven de la soledad para escuchar la voz que les permita pensar y entablar diálogo, hacerse de un lenguaje para entregarse a eso otro amado; sí, llega a ser el tormento que les acompaña, pues aun en estas soledades no hay promesa de dicha, de un porvenir bueno y agradable, el otro es siempre amenaza y el amor trasgresión. ¿No es acaso la reducción al mínimo de estos riesgos lo que imposibilita el encuentro con otros?

La producción de subjetividades en masa disminuye esos riesgos y el mercado ofrece incontables opciones para acallar los síntomas de una existencia que suplica amar, que desea ir al encuentro con el otro, pero que imposible mientras el sujeto no sea atravesado por el acontecimiento, que no es fortuito, sino que se forja al tiempo que es devenir, la soledad como acontecimiento es lo mismo que lo lleva a encarnar su propia herida y subjetivarse afirmando su capacidad de actuar, produciendo modos de existencia en el que sea posible el encuentro. La soledad, pensada como lo común y el sitio donde nace el amor, da paso a la producción de subjetividades colmadas de encuentros. Esa soledad como condición humana inalienable, es lo común, donde se crean los lazos, donde cabe inventar el amor como donación al otro inasible. En este sentido puede pensarse la educación en la soledad, es decir, en el vacío que sin ser dotado de sentido es lo común, ese no hay que se presenta como el escenario propicio para crear los vínculos con otros, donde se juega la diferencia.

Si la soledad se impone como una característica de nuestros días, tomémosla como el acontecimiento que es, no como enfermedad o sitio narcisista. La educación que no provoca acontecimientos, que no transforma y emancipa, es tanto como un adoctrinamiento, una herramienta de normalización y restringe la condición humana, que irremediablemente necesita amar. Es pues un imperativo pensar la educación como formadora de subjetividades desde el no hay, dar pie a lo común en el vacío, donde la creación es posible.

> No es lo que nos homologa en la normalidad lo que nos hace semejantes. Es porque estamos solos, porque la noche reina, y porque no sabemos, por lo que le cabe al hombre mirarse en los ojos de otro hombre como en un espejo (Morey, 2014, p. 28).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. México: Paidós.
Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
Morey, M. (2015). *Pequeñas doctrinas de la soledad*. Madrid: Sexto piso.
Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de las escuelas*. Barcelona: Tusquets.
Paz, O. (2005). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.

LA RELEVANCIA DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Llorent-Vaquero, Mercedes
Universidad de Jaén, Jaén, España
mllorent@ujaen.es

Resumen

La formación en competencia digital del profesorado resulta clave para desarrollar un buen uso de las TIC en el alumnado. Así pues, la formación del profesorado debe ofrecer elementos digitales que les permitan conocer e interactuar con la tecnología, para profundizar en los posibles usos futuros que puedan dar a la misma. En el presente trabajo se exponen algunas experiencias relacionadas con el uso de las TIC llevadas a cabo en la Universidad de Jaén, concretamente en el primer curso del Grado de Educación Primaria. El objetivo principal del estudio es analizar las experiencias TIC realizadas en el contexto de la formación del profesorado de educación primaria, identificando los potenciales beneficios de este tipo de prácticas en las competencias docentes de los futuros maestros. Específicamente, se han planteado dos tipos de actividades: la construcción de conocimiento colectivo mediante la creación de un muro virtual con Padlet y una actividad de evaluación inmediata con Kahoot. El análisis refleja los resultados obtenidos, así como la retroalimentación recibida por parte de los estudiantes en relación a la actividad realizada. Así pues, se recogen las principales conclusiones en relación a los beneficios que aportan ambas herramientas en la formación de los futuros docentes.

Abstract

Training in digital competence of teachers is key to develop a good use of ICT in students. Thus, teacher training should offer digital elements that allow them to know and to interact with technology, to deepen the possible future uses they can give to it. In this paper, some experiences related to the use of ICTs carried out at the University of Jaén are presented, specifically implemented in the first year of the Primary Education Degree. The main objective of the study is to analyze the ICT experiences carried out in the context of teacher training in primary education, identifying the potential benefits of this type of practice in the teaching competencies of future teachers. Specifically, two types of activities have been raised: the construction of collective knowledge through the creation of a virtual wall with Padlet and an immediate evaluation activity with Kahoot. The analysis reflects the results obtained, as well as the feedback received by the students in relation to the activity carried out. Thus, the main conclusions are collected in relation to the benefits that both tools bring in the training of future teachers.

Palabras clave: TIC; formación del profesorado; innovación educativa; educación primaria, tecnología educativa.

Keywords: ICT; teacher training; educational innovation; primary education; educational technology.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, resulta evidente la presencia de las TIC en diversos ámbitos de la sociedad, siendo en ocasiones un elemento indispensable en la organización y el funcionamiento de las instituciones (Colás, De Pablos y Ballesta, 2018). Asimismo, son una herramienta útil en la búsqueda, gestión y difusión de la información, tan relevante en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (Cabero y Barroso, 2013).

En este sentido, el mundo educativo debe dar respuesta a las nuevas demandas que las TIC generan a nivel social, dotando al alumnado de las competencias necesarias para utilizar adecuadamente la tecnología en su beneficio (Cachón, López-Manriqueb, Romero et al, 2015). Esta capacitación será más efectiva si se realiza de forma paulatina, iniciando al alumnado en los usos correctos de la tecnología desde edades tempranas (Alcívar y Carbo, 2018; Carrillo, 2015). Así, el profesorado de educación primaria, como principal agente educativo en esta etapa, debe adquirir la cualificación necesaria para formar a su alumnado en competencia digital.

De este modo, la formación inicial del profesorado de educación primaria se torna fundamental. En los últimos años, la educación superior ha sufrido una gran transformación a nivel europeo en la que la tecnología ha tenido un papel relevante (Krücken, 2014). En esta etapa educativa las TIC ofrecen grandes posibilidades dadas las opciones en el diseño de nuevos escenarios educativos o al manejo de la información que proporcionan, entre otras (Canós, Canós y Liern, 2008). Los avances en la integración de las TIC en educación superior son innegables, sin embargo, algunos estudios muestran los escasos cambios que provocan en relación a la metodología ya que se introducen sin provocar cambio en los roles de los docentes y los estudiantes, estando centradas en su mayoría en el profesorado (Kirkwood y Price, 2014; Marcelo, Yot y Mayor, 2015).

En el presente trabajo se exponen algunas experiencias relacionadas con el uso de las TIC llevadas a cabo en la Universidad de Jaén, concretamente en el primer curso del Grado de Educación Primaria. Se plantean dos tipos de actividades: la construcción de conocimiento colectivo mediante la creación de un muro virtual con Padlet y una actividad de evaluación inmediata con Kahoot. A continuación, se detallan brevemente las características de cada una de ellas.

1. MUROS VIRTUALES Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Los muros virtuales suponen un marco creativo para la creación de conceptos, ideas y trabajos de modo colaborativo. Se trata de aplicaciones web en las que se parte de cero, ante un documento en blanco en el que se van incorporando tanto texto como recursos multimedia de todo tipo: vídeos, imágenes, enlaces y archivos adjuntos (Guerrero, 2018). Cada incorporación se muestra en forma de nota adhesiva a la que se pueden añadir comentarios o enlazar con otras entradas. De este modo, la imaginación no tiene límites en las posibilidades que ofrece este tipo de aplicaciones, siendo más común su uso como pizarra colaborativa o archivo personal.

Así pues, son destacables sus potencialidades como herramienta educativa, al permitir sintetizar gran cantidad de información de manera visual. La difusión que ofrece este tipo de recurso es muy valiosa ya que se puede compartir el enlace del muro en cualquier plataforma o entorno virtual como aulas virtuales, redes sociales o blogs. En cuanto a la colaboración, las posibilidades que posee para trabajar de forma cooperativa son muy positivas para generar ambientes cooperativos en el aula (Rashid, Yunus y Wahi, 2019).

Dentro de las aplicaciones para la creación de muros virtuales existen varias opciones, entre las que destacan Koowall, Linoit, Mural.ly y Padlet. Padlet (https://es.padlet.com) está teniendo una gran repercusión en el mundo educativo, siendo el centro de proyectos de innovación con muros virtuales (García-Barrera, Granizo, Luna et al., 2014). Así pues, se ha seleccionado esta herramienta dadas las posibilidades que ofrece para los futuros docentes de educación primaria, así como la facilidad de uso que posee pudiendo incluso trabajar sin necesidad de tener un registro de usuario.

2. APLICACIONES DE EVALUACIÓN INMEDIATA Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Las aplicaciones de evaluación inmediata posibilitan, de manera interactiva, obtener un feedback rápido de los estudiantes por parte del docente (Moya y Soler, 2018). Existen diversas aplicaciones para la evaluación inmediata interactiva como Kahoot, Socrative o Plickers. Se ha seleccionado la herramienta Kahoot (www.kahoot.com) dado su carácter intuitivo y atractivo para los estudiantes, motivándoles con un entorno de gamificación prediseñado para realizar encuestas y test (Dellos, 2015). Una de las ventajas de Kahoot es que no es necesario que los estudiantes creen una cuenta de usuario para acceder a la aplicación y realizar el texto o la encuesta. Igualmente, pueden acceder a la plataforma desde distintos dispositivos electrónicos, posibilitando la opción móvil, mediante su página web. Por tanto, ofrece amplias opciones para distintos dispositivos y sistemas operativos, facilitando su uso en el aula (Thomas, 2014).

Las implicaciones educativas de este tipo de herramientas son muy interesantes. Por un lado, motivan a los estudiantes por su interfaz gamificada, así como por la posibilidad de ver las puntuaciones de los estudiantes a modo de ranking, motivándoles también a competir. Por otro lado, proporciona información valiosa al profesor de manera inmediata, lo que le puede ayudar a adaptarse mejor a las necesidades de sus estudiantes. Asimismo, tras realizar la actividad es posible obtener el feedback acerca de la opinión del alumnado de la propia experiencia tras haber finalizado el cuestionario o test, lo cual ofrece también información valiosa para la mejora de las próximas evaluaciones (Byrne, 2013).

3. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo principal del estudio es analizar las experiencias TIC realizadas en el contexto de la formación del profesorado de educación primaria, identificando los potenciales beneficios de este tipo de prácticas en las competencias docentes de los futuros maestros. La muestra de estudio la componen los estudiantes del primer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, contemplando una muestra total de 156 estudiantes.

Específicamente, se plantean dos tipos de actividades. La primera consiste en la construcción de conocimiento colectivo a través de la creación de un muro virtual de manera colaborativa. Para esta primera actividad se ha escogido la herramienta virtual Padlet, ya que su uso es intuitivo y sencillo facilitando al alumnado su manejo. La segunda se trata de una actividad de evaluación inmediata realizada mediante la aplicación Kahoot. La elección de esta herramienta fue debido al atractivo que supone para el alumnado su interfaz y las posibilidades de uso que posee.

El análisis de la información aportada en el Padlet se realiza con un análisis del contenido, teniendo en cuenta las frecuencias de votación de los estudiantes. La información del Kahoot la aportan directamente las estadísticas de la aplicación por lo que el enfoque sería cuantitativo.

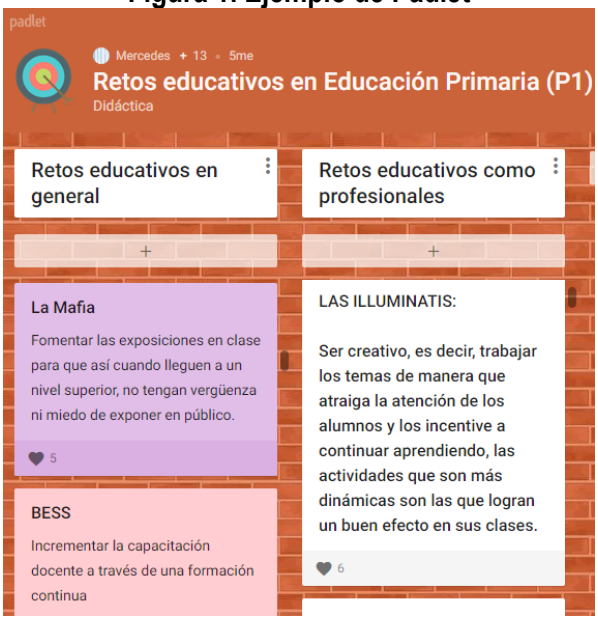
4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de la elaboración de las dos actividades propuestas divididas según el tipo de actividad.

4.1 Muro virtual con Padlet

La actividad que se plantea para ser realizada con el muro virtual es una lluvia de ideas acerca de los retos educativos que existen en la educación primaria, de acuerdo con la visión de los estudiantes de primer curso. Se realizan 4 muros virtuales diferentes, uno en cada subgrupo de prácticas, formado por aproximadamente 40 alumnos. Para ello, en cada subgrupo de prácticas se forman grupos de entre 4 y 6 estudiantes. Cada grupo debe poner en común posibles retos educativos y seleccionar conjuntamente 3 retos educativos que observan en general y 3 retos educativos a los que deben enfrentarse ellos como profesionales. Tras decidir cuáles serán los retos debían incluirlos en las columnas habilitadas previamente para ello. Tal y como se observa en la figura 1, a la izquierda se hallan los retos generales y a la derecha los profesionales. Una vez expuestos en el muro, toda la clase debía leer lo que habían publicado sus compañeros y votar los que más le parecían adecuados. De este modo se hacía una especie de clasificación, con los retos más valorados por la mayoría del alumnado.

Figura 1. Ejemplo de Padlet



Fuente: Padlet (s.f.).

Seguidamente, se detallan los comentarios más votados en cada una de las categorías:

- Retos educativos en general:
  - Fomentar la creatividad.
  - Eliminar el sexismo en las aulas.
  - Redefinir los roles de educador y alumno.
  - Fortalecer el trinomio escuela-familia-sociedad.
  - Inculcar valores como el respeto a los compañeros.
  - Evitar estereotipos y prejuicios.
  - Intentar que mis alumnos comprendan que las notas no son lo importante a la hora de aprender, sino cuánto puedo aprender.
  - Que no haya discriminación en el aula.
  - Motivar a los estudiantes a hacerse responsables de sus propios procesos.

    - Fomentar el uso de todo tipo de herramientas sin centrarse solamente en el libro, utilizando TIC, medio natural, nuevas tecnologías...incluso juegos.
    - Dedicar más tiempo a asignaturas que desarrollan la parte creativa de los alumnos.
    - Realizar terapias de grupo a través de actividades para conocerse entre sí con el objetivo de lograr la integración de todos los alumnos dentro de la clase y evitar casos de bullying.
    - Reducir el número de alumnos dentro de una clase para facilitar al profesorado la atención individualizada con el alumno.
    - Innovar en la forma de impartir las clases, y buscar una alternativa a los métodos tradicionales de memorización.
    - Realizar cursos de hablar en público para posteriormente exponer trabajos.

- Retos educativos como profesionales:
    - Fomentar la cooperación entre los distintos grupos de iguales para evitar la división de grupos en clase.
    - El valor de la educación socioemocional.
    - Educar artística y musicalmente.
    - Las acciones tutoriales y de orientación educativa.
    - Entender mejor los problemas de los alumnos mediante la interacción de ellos en el aula.
    - Aceptar y aprender a trabajar con la incertidumbre.
    - Crear una buena relación profesor-alumno.
    - Conseguir que los niños no compitan por las notas, sino que le den mayor importancia al proceso de aprendizaje.
    - Llevar a cabo unas clases más interactivas fuera del aula. Por ejemplo, si los alumnos están aprendiendo los mamíferos, llevarlos a un zoo y explicárselo allí.
    - El profesorado debe ser un profesional y saber sobre los medios de la educación y el aprendizaje, incluyendo su propia perspectiva complementaria y crítica.
    - Dividir a los alumnos según su forma de aprender y actuar y proponer actividades específicas adaptadas a su comportamiento y a sus individualidades.
    - Aumentar las horas de tutoría para tener un mayor contacto con la familia y que entre todos contribuyan a la mejora del niño.
    - Proponer distintas actividades para conocer las potencialidades de cada alumno y poder ayudarle a encontrar sus puntos fuertes.
    - Ayudar a los alumnos que muestran dificultades para comprender algo y reforzarlos.
    - Ser creativo, es decir, trabajar los temas de manera que atraiga la atención de los alumnos y los incentive a continuar aprendiendo, las actividades que son más dinámicas son las que logran un buen efecto en sus clases.

En ambas categorías destacan las alusiones a aspectos relacionados con la metodología. En este sentido, se señala la necesidad de que éstas proporcionen creatividad, motivación, interés, flexibilidad, dinamismo, diversidad de recursos, etc. Asimismo, destacan las potencialidades de las TIC, de la educación artística, de la educación emocional y la necesidad de trabajar sobre cuestiones relacionadas con la inclusión educativa y el acoso escolar. Otro elemento que se repite en varias ocasiones es la importancia de trabajar sobre la igualdad de género tanto a nivel

de relaciones en el centro (sobre todo entre el docente y sus estudiantes) como a nivel de libros de texto (como la aparición de mujeres en libros de historia).

4.2 Evaluación inmediata con Kahoot

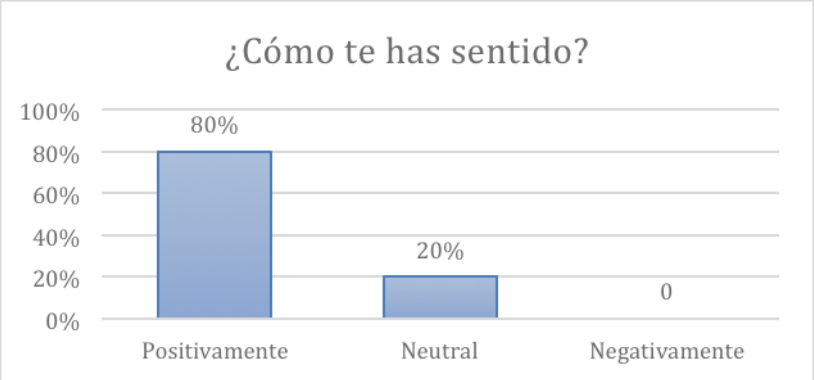
La evaluación inmediata realizada con Kahoot se llevó a cabo con el objetivo de comprobar el conocimiento que habían adquirido tras una sesión en la que se explicaban las leyes educativas españolas más importantes a lo largo de la historia. Se planteó un test compuesto por 7 preguntas de opciones múltiples a las que el alumnado debía responder habiendo sólo una opción correcta.

Tal y como se ha comentado anteriormente, la herramienta Kahoot permite disponer de una serie de estadísticas al finalizar el test o encuesta.

Por un lado, Kahoot muestra las estadísticas de los aciertos y errores tanto de manera general como desglosados por preguntas y usuario. Así pues, las estadísticas muestran que los estudiantes han acertado un 36,88% de las preguntas mientras que han contestado de manera incorrecta a un 63,12%. Por otro lado, al finalizar la encuesta o el test existe la opción de que la aplicación realice unas pequeñas preguntas al alumnado para comprobar su opinión acerca del Kahoot realizado.

En primer lugar, se les pregunta cómo de divertido les ha parecido la realización del Kahoot, donde tienen que puntuar de 1 a 5. En esta pregunta la media obtenida fue de 4,67, por lo que les resultó bastante divertido. En segundo lugar, se les pregunta si han aprendido algo, debiendo seleccionar las respuestas sí o no. En este Kahoot respondieron afirmativamente a esa pregunta el 100% de los estudiantes, lo que demuestra la valía de este tipo de evaluaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar, se les cuestiona acerca de si recomendarían el Kahoot realizado. En esta pregunta el 87,5% lo recomendaría frente a un 12,5% que no lo haría. Por último, se les pregunta sobre cómo se han sentido al realizar el Kahoot, dando 3 posibles opciones: positivamente, neutral o negativamente. El resultado a esta pregunta se puede apreciar en la gráfica 1, dónde se observa que la mayoría del alumnado ha tenido un sentimiento positivo mientras realizaba el Kahoot.

Gráfica 1. Estadísticas de Kahoot



Fuente: Elaboración propia. a partir de los datos de Kahoot (s.f.).

CONCLUSIONES

En respuesta al objetivo propuesto, "Analizar las experiencias TIC realizadas en el contexto de la formación del profesorado de educación primaria, identificando los potenciales beneficios de este tipo de prácticas en las competencias docentes de los futuros maestros", se advierten distintas apreciaciones. En primer lugar, es destacable la positiva participación e implicación de los estudiantes en las dos actividades propuestas.

Respecto a la primera actividad, elaborada mediante Padlet, se observa cierta profundidad en los retos valorados, sobre todo teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes, ya que se encuentran en el primer curso del Grado en Educación Primaria. Este matiz puede ser debido a la creación grupal y conjunta tanto de las propuestas de cada grupo como, posteriormente, la votación de los estudiantes de los retos generados por sus compañeros. Así pues, se constata la utilidad de Padlet para fomentar la construcción del conocimiento de manera colectiva, al generar un espacio donde compartir y difundir información de manera sincrónica.

En cuanto a la segunda actividad, realizada a través de la aplicación Kahoot, se aprecia claramente un factor positivo en los resultados: todos los estudiantes afirman que han aprendido algo. De este modo, su uso en el aula ha propiciado una mejora del aprendizaje. Asimismo, el uso de esta herramienta ha devuelto una información valiosa al docente acerca de las cuestiones que habían quedado menos claras a los estudiantes. Esta información se observa al indicar el número de personas que han elegido cada una de las respuestas en el mismo momento en el que se realiza el test.

Por tanto, se evidencia la utilidad de ambas herramientas en la formación del profesorado de educación primaria. Por un lado, es destacable el uso de Padlet para generar ambientes que faciliten la construcción colectiva del conocimiento. Mientras que, por otro lado, se constata que el uso de Kahoot dinamiza la clase, mejora el proceso de aprendizaje y aporta un rápido feedback de las experiencias y el conocimiento de los estudiantes que permite redirigir o adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje si es necesario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcívar, I. M. y Carbo, I. C. (2018). Las TIC fortalecen las competencias investigativas y el desarrollo del pensamiento en niños de 3 a 5 años. *Journal of Research, Education and Society, 2*(2), 13-21.

Byrne, R. (2013). *Free technology for teachers: Kahoot! - create quizzes and surveys your students can answer on any device.* Recuperado de https://www.freetech4teachers.com/2013/11/kahoot-create-quizzes-and-%20surveys-your.html#.VLnc78buzuU.

Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0. En J. Barroso y J. Cabero (Coords.), *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*, (pp. 21-36). Madrid: Pirámide.

Cachón, J., López-Manriqueb, I., Romero, S., Zagalaz, M. L. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, *27*, pp. 1-10.

Canós, L., Canós, M. J. y Liern, V. (2008*). El uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior.* Recuperado de http://www.uv.es/asepuma/XVII/611.pdf.

Carrillo, S. C. (2015). *Infancia y socialización mediática: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad* (Tesis doctoral, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia). https://bit.ly/2qNOY4M.

Colás, M. P., de Pablos, J. y Ballesta, J. (2018). Incidencia de las TIC en la enseñanza en el sistema educativo español: una revisión de la investigación. *Revista de Educación a Distancia, 56*(2).

Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12*(4), 49-52.

Guerrero, M. (2018). *Guía Padlet.* Ibagué: Centro de Innovación Educativa ÁVACO.

Kahoot (s.f.). *Reports.* Recuperado de https://kahoot.com.

Kirkwood, A. y Price, L. (2014). Technology-enhanced Learning and Teaching in Higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology, 39*(1),6-36.

Krücken, G. (2014). Higher Education Reforms and Unintended Consequences: A Research Agenda. *Studies in Higher Education, 39*(8), 1439-1450.

Marcelo, C., Yot, C. y Mayor, C. (2015). Enseñar con tecnologías digitales en la Universidad. *Comunicar*, *45*, 117-124.

Moya, M. M. y Soler, C. (2018). La gamificación mediante herramientas virtuales de respuesta de audiencia: la experiencia de Socrative y Kahoot. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1154-1163). Barcelona: Octaedro.

Padlet (s.f.). *Retos educativos en educación primaria.* Recuperado de https://es.padlet.com/mlvte/grupoP1.

Rashid, A. A., Yunus, M. M. y Wahi, W. (2019). Using Padlet for Collaborative Writing among ESL Learners. *Creative Education, 10*(3), 610-620.

Thomas, C. (2014). *Kahoot!* Recuperado de https://www.graphite.org/website/kahoot.

EL USO DE LAS TIC EN MENORES: LA IMPORTANCIA DE LA COLABORACIÓN ENTRE FAMILIA, ESCUELA Y SOCIEDAD

Llorent-Vaquero, Mercedes
Universidad de Jaén, Jaén, España
mllorent@ujaen.es

Resumen
En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han generado cambios en la mayoría de las áreas de nuestra sociedad, creando nuevos escenarios con nuevas posibilidades y exigencias. Ante este hecho, la formación de menores en el uso de las TIC resulta un reto educativo al que deben responder tanto la escuela como la familia y la sociedad en general. El presente trabajo tiene como objetivo explorar distintos planes y programas de países europeos cuya finalidad sea la formación de los menores en competencia digital, sobre todo en el ámbito de la seguridad en la red. Para dar respuesta a este objetivo se analizan las experiencias en relación a la temática en distintos países europeos (Francia, España, Italia y Reino Unido). Tras una búsqueda exhaustiva se detallan los planes más importantes en relación a la temática. De este modo, entre las conclusiones destaca la necesidad de crear más contenidos adaptados a los menores, haciéndolos atractivos y motivantes como muestra la iniciativa italiana.

Abstract
In recent decades, Information and Communication Technologies (ICT) have generated changes in most areas of our society, creating new scenarios with new possibilities and demands. Given this fact, the training of minors in the use of ICTs is an educational challenge to which both the school, the family and the society in general must respond. The present work has the objective to explore different plans and programs of European countries whose purpose is the training of minors in digital competence, especially in the field of network security. To respond to this objective, the experiences in relation to the subject in different European countries (France, Spain, Italy and the United Kingdom) are analyzed. After an exhaustive search, the most important plans in relation to the subject are detailed. Thus, the conclusions highlight the need to create more content adapted to minors, making them attractive and motivating as shown by the Italian initiative.

Palabras clave: TIC; educación; familia; escuela; sociedad; tecnología educativa.

Keywords: ICT; education; family; school; society; educational technology.

INTRODUCCIÓN
En las últimas décadas, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) han generado cambios en la mayoría de las áreas de nuestra sociedad. Estos cambios han dado lugar a nuevos escenarios con nuevas posibilidades y exigencias. Ante este hecho, la formación de menores en el uso de las TIC resulta un reto educativo al que deben responder tanto la escuela como la familia y la sociedad en general (Besoli, Palomas y Chamarro, 2018).

El rol de la familia en la educación de los menores resulta innegable. No obstante, esta tarea es compartida tanto por este primer agente de socialización como por los agentes secundarios: escuela y sociedad. La adquisición de cualquier tipo de aprendizaje resulta más eficaz cuando todos los agentes implicados mandan el mismo mensaje. Si existe colaboración entre ellos, el conocimiento, habilidad o actitud que se desea enseñar no llegará con la misma fuerza que si se dan contradicciones. Por tanto, es tarea de toda la sociedad, con especial responsabilidad en las escuelas y las familias, la educación de los menores (Pinto, León y Jiménez, 2018).

En consonancia con lo expuesto, es en los grandes retos educativos donde los tres agentes deben estar más unidos. Uno de esos retos es la preparación para las repercusiones que están provocando, a nivel cultural y social, los rápidos cambios tecnológicos en nuestro entorno. La tecnología forma parte de nuestra rutina diaria y, en consecuencia, los menores están en continuo contacto con las herramientas tecnológicas. El problema radica en que, en numerosas ocasiones, los niños y jóvenes no reciben una formación adecuada para un uso responsable de las mismas (Chukwudozie y White, 2018).

1. MENORES Y TIC

Actualmente, las TIC se encuentran integradas prácticamente en la totalidad de las diferentes esferas sociales, siendo innegable la facilidad del contacto de los menores con las mismas en sus hogares (Bacigalupe, Camara y Buffardi, 2014). El papel de las TIC en la sociedad está provocando cambios sociales y culturales: ampliando las formas de interacción, colaboración y actividad, generando nuevas posibilidades de aprendizaje y oportunidades de intercambio, etc. (Diogo, Silva y Viana, 2018). Uno de ellos, lo conforman los hogares multipantalla, donde se planea un nuevo reto educativo a las familias (Torrecillas-Lacave, Vázquez-Barrio y Monteagudo-Barandalla, 2017).

De este modo, los niños se hallan inmersos en un mundo tecnológico desde que nacen, adaptándose al mismo adquiriendo habilidades para el uso de las TIC que le rodean de manera natural. En esta línea, Lepicnik y Samec (2013) analizan cómo la mayoría de niños de 4 años se encuentran en hogares con tecnología y objetivos multimedia que incluso son utilizados para apoyar el aprendizaje por la familia. En el contexto descrito, los padres no son siempre los que enseñan a sus hijos. En numerosas ocasiones son los niños los que enseñan a sus familiares al poseer más habilidades en cuestiones tecnológicas (Busquet, Ballano, Medina, Morón y Ruano, 2010).

Sin embargo, no es suficiente el manejo de la tecnología para adquirir una verdadera competencia digital. Es importante concienciar a los menores sobre los posibles riesgos y peligros del uso de esta tecnología, sobre todo en el uso de la red. Así pues, tanto la familia como la escuela y la sociedad deben responsabilizarse de esta educación tecnológica que debe ser destinada a los menores.

2. OBJETIVO Y MÉTODO

El presente trabajo tiene como objetivo explorar distintos planes y programas de países europeos cuya finalidad sea la formación de los menores en competencia digital, sobre todo en el ámbito de la seguridad en la red. Con la finalidad de dar respuesta a este objetivo se analizan las experiencias en relación a la temática en distintos países europeos. Específicamente, se estudian: Francia, España, Italia y Reino Unido.

Así pues, se realiza una búsqueda exhaustiva en las páginas gubernamentales relacionadas con el mundo educativo, ya que se pretende analizar estrategias globales a nivel nacional. Tras la búsqueda realizada, se encuentran distintos programas de los cuales se selecciona uno de cada país, teniendo en cuenta la pertinencia con la temática, el desarrollo del plan o programa y el rango de acción del mismo.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los planes y programas seleccionados en cada país, detallando la finalidad y características de los mismos.

3.1. Francia

En Francia se encuentra la iniciativa Internet responsable (https://eduscol.education.fr/internet-responsable/), cuya finalidad es fomentar un uso responsable de las TIC y las redes. Así, inicia defendiendo la importancia de formar a los estudiantes en la alfabetización digital, responsabilizándose del acompañamiento necesario para que adquieran los conceptos que les permitan ser usuarios competentes digitalmente. De ahí nace esta iniciativa que se concreta en un portal de apoyo a profesores y estudiantes. Es una web de recursos para fomentar el control y uso responsables de las TIC y las redes, entre los que destacan textos oficiales reglamentarios, guías prácticas, recursos, noticias relacionadas con las TIC en la escuela, etc.

Al analizar en profundidad su web se advierte una gran variedad de contenido, destacando la organización de los mismos. Consta de 3 apartados principales, los cuales se subdividen a su vez:

- Las TIC y la escuela:
  - Elaborar un marco regulatorio: en este apartado se concentran documentos útiles para la elaboración de un marco regulatorio sobre el uso de las TIC en las escuelas.
  - Dominar el uso de redes sociales: en esta sección se describen todo tipo de cuestiones relacionadas con el uso de redes sociales, desde elementos técnicos hasta aspectos organizativas y legales.
  - Proteger los datos personales de los estudiantes: este apartado está dirigido a los docentes y les expone las diferentes reglas y leyes existentes acerca de la publicación en la red de datos personales de su alumnado.

- Comunicación y vida privada:
  - Expresarse y comunicar libremente: esta sección está dirigida sobre todo a los estudiantes comentando aspectos relacionados con el uso de la libertad de expresión, el respeto a la vida privada y a la dignidad de cada uno, así como los derechos de imagen.
  - Controlar la huella digital: este apartado expone cuestiones acerca de cómo conocer y controlar qué se registra de la información en Internet o la mejor forma de generar perfiles e identidades en redes de manera segura.
  - Comunicar, trabajar colectivamente: esta sección se centra en las herramientas de comunicación detallando una guía sobre el funcionamiento de los mismos, así como la manera más adecuada de comunicarse dependiendo de quién es el interlocutor.

- Documentarse y publicar:
    - Documentarse, informarse: en este apartado se expone información acerca del uso de las herramientas de búsqueda, las bases de datos y la importancia de desarrollar un espíritu crítico.
    - Visualizar, proyectar contenidos: esta sección recoge las diferentes condiciones que dan los contenidos para ser compartidos o reutilizados, aportando consejos a los docentes sobre cómo utilizarlos.
    - Producir y publicar contenidos propios: este apartado engloba cuestiones relacionadas con los derechos de autor la difusión de contenidos, así como la responsabilidad de autores y editores.
    - Reutilizar contenidos elaborados por terceros: en esta sección se advierte acerca de las precauciones a tener en cuenta al reutilizar contenidos de terceros, el derecho a ser citados y el plagio.

Asimismo, el gobierno francés ha implementado algunas iniciativas directamente en las escuelas para formar e informar a los usuarios y para configurar filtros en Internet, que eviten el contacto de los menores con contenidos impactante o inapropiado. Respecto al alumnado, se les proporciona información acerca de las medidas necesarias para la protección de sus datos personales en la red. Desde el gobierno, se le solicita a cada escuela que elabore un estatuto sobre el uso de las TIC e Internet para que sea incluido en el resto de reglamento de funcionamiento del centro. Esta carta debe estar firmada tanto por los estudiantes como por sus padres.

3.2. España

En España, en el marco del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) encontramos la iniciativa Seguridad del menor en internet (https://intef.es/tecnologia-educativa/seguridad-del-menor-en-internet/). En su web destaca ya la exposición de los menores a Internet, recalcando la importancia de informarles y prevenir posibles riesgos como el ciberbullying, el grooming y el sexting.

La página web posee distintos bloques. En primer lugar, se exponen una serie de enlaces a cursos sobre formación en el uso de Internet, así como a recursos relacionados con un uso seguro de las TIC y las redes, destacando que la mayoría de ellos están destinados a las familias. En segundo lugar, se plantea la importancia de la protección de los datos del menor, para ello aporta material informativo para el alumnado, las familias, los tutores y el resto de la comunidad educativa, señalando la responsabilidad de todos ante esta tarea.

En tercer lugar, se enlaza y comenta un informe realizado por la inspección educativa acerca del uso de las TIC en las aulas en el que se detectó el uso de aplicaciones que registran datos de carácter personal del alumnado (como imágenes y calificaciones) y el uso de plataformas y servicios de almacenamiento ajenos a los reglados por los centros. En este sentido, se pone de manifiesto la necesidad de regular este tipo de aplicaciones y plataformas para controlar la información del alumnado que se incluye en la red.

En cuarto lugar, se recoge un decálogo de recomendaciones a los centros, haciendo hincapié en la importancia de la protección de datos del menos, así como de la colaboración con la familia. En quinto lugar, se presenta la Web de la Agencia española de Protección de Datos, la cual ha desarrollado en colaboración con el INTEF, una serie de consejos, materiales y recursos útiles

para un uso seguro y responsables de la información que el propio alumnado puede incluir en la red.

Por último, en el apartado de recursos destacan: la Guía para centros educativos, en la que se exponen los cambios que acompañan la introducción del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018; Internet segura for kids (IS4K), que se trata de un centro de seguridad en Internet en el cual se fomenta el uso seguro y responsable de Internet y de las TIC por parte de niños y adolescentes; chaval.es, que pretende disminuir la brecha digital de los padres y educadores en relación a los menores, formando a los adultos sobre las posibilidades de las TIC; Plantillas amigas, otra web cuyo objetivo es promover un uso seguro de las TIC y fomentar una ciudadanía digital responsable; Fundación alia2, cuya finalidad es proteger la integridad y el desarrollo emocional del menor, informando y sensibilizando así como desarrollando herramientas útiles para detectar y controlar contenidos o comportamientos peligrosos para los menores.

3.3. Italia

En Italia se encuentra la iniciativa Generazioni conesse (https://www.generazioniconnesse.it). El proyecto está coordinado por el MIUR (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca) en colaboración con: el Ministerio del Interior, la Policía Postal y de Comunicaciones, la Autoridad Garante para Niños y Adolescentes, Save the Children Italia, Telefono Azzurro, Universidad de Florencia, Universidad de Roma La Sapienza, Skuola.net, Cooperativa EDI y Movimento Difesa del Cittadino. Es el punto de referencia nacional en cuando a centro de Internet seguro, abarcando cuestiones relacionadas con la seguridad en línea y con la relación entre los jóvenes y las TIC.

En su web destaca su diseño atractivo con imágenes y enlaces que llaman la atención de los más jóvenes. Tiene un apartado de información general del centro de seguridad de Internet, una serie de secciones destinadas a cada colectivo implicado en la seguridad de los menores (escuela, docentes, familia, adolescentes y niños) y un apartado denominado supererrores en el que se recogen los principales riesgos del uso de Internet junto con consejos sobre los mismos a través de distintos superhéroes. Este último apartado resulta muy interesante ya que mediante la historia de cada superhéroe se le informa al niño de cómo realizar un uso adecuado de las redes de manera que se capta perfectamente la atención de los mismos.

En relación a la información general del centro de seguridad de Internet, se encuentran distintos apartados: uno sobre aspectos básicos del proyecto, otro para señalar posibles páginas con contenidos dañinos para los menores, una línea de ayuda a menores que se encuentren en peligro por los riesgos de Internet, un glosario o una información de contacto, entre otros. Es destacable el vademécum que presentan sobre los problemas de las TIC en los jóvenes, dando información acerca de las principales problemáticas: cyberbullying, webs pro suicidio, webs pro-anorexia y pro-bulimia, juego en línea, pedo-pornografía online, grooming, sexting, videojuegos en línea y adicción a internet.

En cuanto a la sección dedicada a las escuelas, se recuerdan las leyes principales que regulan el uso de Internet en menores y la importancia de tenerlas en cuenta en las acciones educativas que se realicen en el centro. Asimismo, tienen una línea de asistencia a las escuelas, formación a través de webinars y un espacio en el que compartir experiencias entre las distintas escuelas.

Respecto a la sección destinada a los docentes tienen diferentes kits didácticos para la prevención de problemas de los menores en el uso de las redes e Internet. Concretamente, tienen apartados específicos para la adicción a la web, el cyberbullying, el sexting, la privacidad, el grooming, la pornografía infantil, el uso digital adecuado y las relaciones online.

Para las familias disponen de una serie de recursos tanto de información como de consejos para la comunicación con los hijos. De este modo, se encuentran los siguientes apartados: comunícate con tus hijos, consejos útiles, cyberbullying, sexting, privacidad, grooming, pornografía infantil, adicción, juegos de azar, videojuegos, contenido inadecuado y ¿necesita ayuda? Este último apartado pone en contacto a las familias con expertos o incluso con la policita dependiendo de la ayuda que estén buscando.

Por último, para los menores tienen distintos recursos informativos divididos en dos secciones: una para adolescentes y otra para niños. En ambas han creado miniseries a través de vídeos que explican los peligros de Internet, dando consejos para un buen uso de las mismas. De este modo, se acercan a los menores adaptándose a sus gustos y necesidades.

3.4. Reino Unido

En Reino Unido se encuentra la iniciativa UK Council for Child Internet Safety (https://www.gov.uk/government/groups/uk-council-for-child-internet-safety-ukccis) formada por más de doscientas organizaciones del gobierno, industria, justicia, academia y caridad que colaboran para mantener a los niños a salvo de los peligros de Internet y las redes. La web se organiza en base a los siguientes bloques de contenido:

- El UK Council for Child Internet Safety es ahora the UK Council for Internet Safety (UKCIS). Esta sección redirige a otra página web en la que se encuentran distintas entradas con cuestiones relacionadas con la seguridad en Internet, como el acoso o las precauciones al introducir datos de menores en la red. Asimismo, tiene apartados específicos para la guía y regulación del uso de Internet, noticias y comunicaciones del consejo e investigaciones y estadística.
- Publicaciones del UKCCIS. En este espacio destacan las publicaciones realizadas por el consejo tales como: un informe que describe el conocimiento y habilidades digitales que cada menor puede adquirir de acuerdo con su etapa educativa; una guía sobre acciones de prevención de cyberbullying; una revisión sobre los usos de Internet que realizan los niños de Internet, comentando tanto posibles riesgos como aspectos relacionados con la seguridad; y, una guía de apoyo al equipo directivo de los centros educativos acerca de la seguridad online de las escuelas, entre otros.
- Logros del UKCCIS. Entre los logros conseguidos por el consejo destacan: diseñar e incluir un logo de Wifi amigable, que indique a las familias que esa red ha filtrado sitios web inapropiados; resumir la información de la gran cantidad de investigaciones existentes sobre la seguridad en Internet; crear una guía para padres y educadores; y, crear una guía para proveedores de redes sociales y servicios interactivos.
- Miembros del UKCCIS. En este apartado se detallan los nombres y cargos de los miembros del consejo.
- Grupos de trabajo. Esta sección indica los cinco grupos de trabajo del consejo los cuales se encargan de redes sociales, educación, evidencias, técnicas y resiliencia digital.
- Contacto. En este espacio se muestra la información de contacto del consejo.

CONCLUSIONES

Cabe destacar que todos los países, en mayor o menor medida, disponen de planes y programas cuya finalidad es la formación de los menores en competencia digital, sobre todo en el ámbito de la seguridad en la red. Tanto Francia como España, Italia y Reino Unido ofrecen una gran cantidad de información y recursos online de fácil acceso y disponibles a todos los interesados.

La mayoría de los contenidos están destinados a las escuelas y docentes, aunque también existe bastante contenido para la familia. No obstante, son escasos los recursos orientados a los propios menores, a excepción de la iniciativa italiana. Aún más, cuando se encuentran recursos para los menores no están adaptados a sus características siendo en su mayoría estáticos y tediosos. En este sentido, destaca la propuesta italiana con una web colorida, una interfaz sencilla y amigable, gran cantidad de recursos visuales e incluso miniseries en formato vídeo adecuadas a las distintas edades de los menores (niños o adolescentes).

Por tanto, son reseñables los esfuerzos por facilitar a los educadores recursos e información acerca de los riesgos de Internet para los menores. Esta tarea es necesaria y facilita la coordinación para generar un frente común en la lucha contra los peligros de Internet. Sin embargo, es importante seguir el ejemplo de Italia desarrollando contenidos y recursos dirigidos a los propios menores para que puedan acceder ellos mismos o para que se lo muestren sus familias o docentes. En esta línea, resulta necesario adaptar el contenido a las edades de los menores no sólo a nivel de redacción sino también a nivel visual, para hacerlo atractivo y motivante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacigalupe, G., Camara, M. y Buffardi, L. E. (2014). Technology in families and the clinical encounter: Results of a cross-national survey. *Journal of Family Therapy*, *36*, 339-35.

Besoli, G., Palomas, N. y Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 36*(1).

Busquet, J., Ballano, S., Medina, A., Morón, S. y Ruano, L. (2010). El uso de las TIC y la brecha digital entre adultos y adolescentes. Encuentros y (des) encuentros en la escuela y en el hogar. Estado de la cuestión. En, *Comunicación y desarrollo en la era digital* (pp. 54-73). Málaga: Asociación Española de Investigación de la Comunicación.

Chukwudozie, A. y White, H. (2018). *Las intervenciones de abuso cibernético aumentan el conocimiento sobre la seguridad en Internet, pero no disminuyen las conductas de riesgo en línea.* Caracas, Venezuela: The Campbell Collaboration.

Eduscol (s.f.). Internet responsable. Recuperado de https://eduscol.education.fr/internet-responsable/.

Gov.UK (s.f.). UK Council for Child Internet Safety (UKCCIS). Recuperado de https://www.gov.uk/government/groups/uk-council-for-child-internet-safety-ukccis.

INTEF (s.f.). Seguridad del menor en internet. Recuperado de https://intef.es/tecnologia-educativa/seguridad-del-menor-en-internet/.

Lepicnik, J. y Samec, P. (2013). Uso de tecnologías en el entorno familiar en niños de cuatro años de Eslovenia. *Comunicar*, *20*(40), 119-126.

MIUR (s.f.). Generazioni connesse. Recuperado de https://www.generazioniconnesse.it/site/it/home-page/.

Pinto, J. G., León, A. D. C. y Jiménez, C. A. (2018). Familia, escuela y medios de comunicación: factores del sujeto y su educación. *Revisa Electrónica de Investigación e Innovación Educativa, 2*(1), 32-37.

Torrecillas-Lacave, T., Vázquez-Barrio, T. y Monteagudo-Barandalla, L. (2017). Percepción de los padres sobre el empoderamiento digital de las familias en hogares hiperconectados. *El profesional de la información*, *26*(1), 97-104.

¿POST-MODERNO? ¿POST-VERDADERO? ¿POST-HUMANO?: EDUCACIÓN HUMANISTA

López Herrerías, José Angel
Facultad de Educación, Universidad Complutense Madrid, España
jherrer@edu.ucm.es

Resumen

Hace 19 años iniciamos el tercer milenio, tiempos que desearíamos fuesen de otra manera. Más humana. Sí, menos violenta, menos injusta.

Una muestra expresiva de las incertidumbres que vivimos es la secuencia diagnóstica por la que lo que acaece queda reconocido *post-*. *Post-moderno, post-verdadero*, *post-humano*.

Tras los análisis diagnósticos, con pérdida de sentido de humanización, hemos de esforzarnos en reconfigurar lo que tiene que ver con nuestra realización: potenciar nuestro espíritu.

Se requiere promover la educación de la complejidad de la persona. Llevar a cabo la confluencia de educación y cultura. Desde la conciencia de que hemos de aprender a ser y a actuar de otra manera, y reconocer que es posible otro vivir. Será necesario tener presente una serie de logros que nos saquen del lodo en el que estamos y decidirnos a alcanzar una forma de *ser siendo humano* para crecer como tal. En menos violencia, menos incomprensión, menos amenazas de destrucción.

El primer logro consiste en, hechos los análisis *posts-*, resituar la conciencia del ser humano. Un conjunto de teselas de un mosaico que necesariamente ha de conjuntarse para generar una proyección valiosa de cómo *ser siendo humano*.

Abstract

19 years ago we started the third millennium, other times we wish were different. More human. Yes, less violent, less unfair.

A well-expressive example of the uncertainties we experience is the diagnostic sequence by which what comes to us is recognized post-. Post-modern, post-true, post-human.

After diagnostic analyses, with a loss of sense of humanization, we must strive to reconfigure what has to do with our realization: to enhance our spirit.

It is necessary to promote the education of the complete complexity of the person. Carry out the confluence of education and culture. From the awareness that we must learn to be and act differently, and recognize that it is possible to live differently. It will be necessary to keep in mind a series of achievements that take us out of the mud in which we are and decide to achieve a way of being human to grow as. In less violence, less incomprenhension, less threats of destruction.

The first achievement consist, made the analysis *posts-,* redirecting the conscience of human being. A set of tesserae of a mosaic that necesseraly to be accompanied for getting a value projection of the permanent anxiety, how to be human being.

Palabras clave: post-moderno; post-verdadero; post-humano; educación humanista; conciencia.

Keywords: post-modernism; post-truth; post-humanism; humanistic education; conscience.

INTRODUCCIÓN

Hace más de 400 años el famoso hidalgo Don Quijote de la Mancha se ofrecía al mundo como un caballero de la justicia. El poeta León Felipe (1978, p. 44) glosaba: *"Cuando Don Quijote pronunció por primera vez la palabra justicia en los Campos de Montiel… sonó en la llanura manchega una carcajada estrepitosa que ha venido rodando de siglo en siglo por la tierra…"*

Basta de diagnosticarnos post-, pasado, y sí proponernos alternativas. Es imprescindible vivir lo humano de otra manera. Con más respeto a los ideales verdad, belleza, bondad. Y a la síntesis superadora del amor. Y con más cooperación para realizar los valores de la libertad, igualdad, dignidad, fraternidad. Y las actitudes del compromiso, respeto, competencia cooperativa, responsabilidad. Un conjunto de términos, conciencia, que nos proyecta como ser humano, nos saca de lo postrero y nos hace hacia lo venidero.

Atentos al mensaje del filósofo K. Jaspers (1985) vivimos un "tiempo eje". No estamos en tiempos de sosiego. Si vemos semióticamente el signo de interrogación, ¿…?, no estamos en un estilo de conciencia del segmento recto de dicho signo. Estamos en el territorio de la concavidad, que se pregunta qué podemos hacer. ¿Por dónde seguir?

1. EL DIAGNÓSTICO POST-MODERNO

Nietzsche (1997) critica el germen racionalista de Sócrates. Éste dejó a los griegos desprovistos de la fuerza creativa del joven Platón y nos aproximó a la visión noética de Arístides y del Aristóteles epistémico, indagador de las causas de lo real.

El humanismo renacentista retoma la confianza en la razón y en sus logros, la ciencia. Siglos XVI-XIX. Logros de la racionalidad cognitiva, Copérnico, Descartes, Galileo, Kepler, Newton, Diderot, Rousseau, Voltaire, Kant,…

Dos hechos complementarios dieron paso a la cultura renacentista del humanismo antropocéntrico. El derrumbamiento de la cosmología antigua y la pérdida de autoridad de lo religioso. Una potente revolución científica inundó Europa en los algo más de cien años de renacimiento humanista. Desde la "Revolución de las órbitas celestes" (2009), Copérnico, en 1543, a los "Philosophiae naturalis principia mathematica" (2002) de Newton, en 1667, atravesados esos largos cien años por "Los principios de la filosofía" (1995) de Descartes, en 1644, y los trabajos de Galileo "Diálogos sobre los dos máximos sistemas del mundo", en 1632, (2010).

Unos 150 años antes de la llamada de atención de Nietzsche, mitad del siglo XVIII, Diderot y D´Alembert (1970) mostraban enciclopédicamente la herida de esa *ilustración*. Atisbaban los ilustrados que una racionalidad sin las referencias espirituales de belleza, bondad, y amor, nos llevaría a deshumanización. El paso a un humanismo sin ética. Mucho que corregir y potenciar. Esforzarnos por una más valiosa felicidad. *Eu-daimonia*, tener un buen espíritu.

La alternativa no puede ser quedarnos *post-.* Hay que redefinirse. Trascender las equivocaciones de la modernidad.

Básicamente son éstas. En primer lugar, y en consonancia con los logros de las ciencias humanas, neurología, psicología, sociología, pedagogía, no reconocerse como substancia, para la que los otros no son sino un accidente. De ahí que la modernidad sea matriz egoísta de

conductas dominadoras de los otros. Más bien, reconocer que somos seres "*respectivos",* (Zubiri, 1980, p. 75), que emergemos del encuentro con los otros.

Somos humanos no sólo por nacer de madre humana, condición necesaria, sino por hollarnos con los otros, condición suficiente, expresión del interaccionismo simbólico, G. H. Mead (1990). Expresa esto certeramente Vigotski, (1987): *"Somos huellas que se sintetizan en palabras".* Un estilo espiritual metá-moderno.

Una segunda manifestación, derivada de esa *respectividad* de la persona, tiene que ver con la diferente racionalidad, con la que los humanos afrontamos la existencia. Con la racionalidad simplificada de lo cognitivo, que busca poder frente a los otros, a ver qué substancia puede más, ya país, ya grupo étnico, ya conjunto empresarial, ya individuo, no tenemos mucho más que hacer sino mantenernos en lo indeseable.

¿Cómo hacer posible que, desengañados de la modernidad ilustrada, pasemos a una metá-modernidad de racionalidad compleja, que no se conforme con la propuesta de la post-modernidad? Educándonos para ello. Siempre el recurso a la educación.

Desde el horizonte de la metá-modernidad educarnos ha de ser potenciar el desarrollo de la racionalidad compleja, que venimos apuntando, y en que tanto insiste E. Morin (2000). La gran diferencia entre una y otra racionalidad, simple o compleja, se intuye si uno aplica los matices de los ideales de la belleza, bondad, amor, a lo conocido como verdad.

2. EL DIAGNÓSTICO POST-VERDADERO

Orgullosos de nuestra diosa razón, nos quedamos sin dios. Muerte que suponía el reinado del hombre.

A través de la post-modernidad llegamos a lo post-verdadero. No hay valores. Las conciencias al servicio de las tecnologías. Todos organismos cibernéticos, ciborgs. O terminales digitales de comunicación. O intensa plastilina psico-cultural al servicio moldeador de las agencias de publicidad masiva.

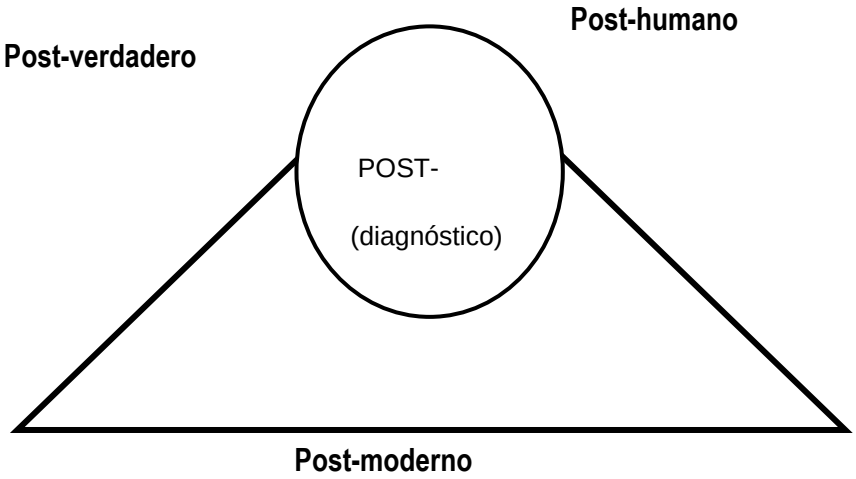
Acabados los *"grandes relatos",* (Lyotard, 1978), nos dedicamos a concurrir competentemente en el escenario del mercado. Vacíos del afán espiritual por la búsqueda de la verdad, belleza y bondad, nos amamos en clave de uso y abuso.

Sin verdad, ni buscada, ni abierta, hemos olvidado vivir la exigencia de la etimología de *anthropos¸ quien mira hacia delante, hacia arriba*. Reconocidos como post-modernos, y más, post-verdaderos, estamos en crisis. Lo han advertido muchos estudiosos. P. Freire, (1976), M. Kundera (1998), U. Eco (1965), Z. Bauman (2005), A. Touraine (2002).

Estar en la post-verdad es convertirnos en diosecillos creadores de nuestro mundo de conveniencias. Salir de la referencia profunda de la ley natural y convencernos de que somos capaces de construirnos el mundo.

3. EL DIAGNÓSTICO POST-HUMANO

Además, *post-humano*, R. Braidotti (2015). Considerados post-modernos, después post-verdaderos, ahora post-humanos. ¿A continuación?



En la secuencia temporal, primero, nos describimos post-modernos. En una larga tradición, nos habíamos reconocido como modernos.

En consonancia con esa primaria conciencia post-, dimos en otro post-, ahora relacionado con la verdad. Coherente. Si la razón moderna era la fuerza matriz, capaz de la verdad, ahora descabalgados de esa razón nos quedábamos sin el horizonte proyectado hacia ese logro, el de la verdad.

Por último, y en un tercer escalón, salidos de la razón en que nos mantuvimos activos durante siglos, post-modernos, y desengañados de los logros de la misma, post-verdaderos, nos acercamos al nihilismo, sin saber cómo ser siendo humanos, en la fórmula post-humanos.

4. EDUCACIÓN PARA UN RENOVADO HUMANISMO

Dos ideas a tener en cuenta. La primera: que quien dice educación dice ser humano, y que quien expresa ser humano hace referencia a educación. Dos conceptos *recursivos*.

Educarse significa potenciar nuestra conciencia. Me educo cuando desarrollo la conciencia. Desarrollo la conciencia cuando me educo.

Cuando decimos que es un asunto de educación, que el mundo sea una experiencia de otra forma, menos violento, más libre y fraterno, se hace referencia a ese significado espiritual. Educar lo *lumínico.* Lo que Aristóteles pensaba como conocimiento teórico y práctico, *práxico.* Cuando nos referimos a aspectos más sociales, económicos, nos estamos acordando de aquello que las personas necesitamos aprender para ser funcionales en la convivencia. Educar lo *fructífero.* Lo que el filósofo griego expresaba como *productivo.*

Educar lo *lumínico*	Educar lo *fructífero*
Conocimiento teórico/práxico	Conocimiento productivo

En ambos niveles de experiencia la educación consiste en el perfeccionamiento de la conciencia, de las posibilidades que tenemos de ser y de hacer. Así, ligado al mundo del trabajo y de la corresponsabilidad social, por ejemplo, nos educamos cuando hacemos ejercicios motóricos, que aportan carga psíquica; cuando aprendemos gramática; o cuando hacemos ejercicios de matemáticas; o cuando interiorizamos análisis y datos históricos; o cuando aprendemos a aplicar

fórmulas físicas. En todos esos aprendizajes activamos el trasfondo espiritual de nuestro ser de conciencia, pero de manera secundaria y aplicativa, *fructífera*: prepararme para ser *competente* en lo *productivo*.

Nos educamos más plenamente cuando atendemos, no tanto a lo fructífero, sino también a la raíz de la conciencia en la que cada uno consistimos, lo *lumínico*: prepararme para ser competente en lo práxico con los otros.

Cuando decimos que los retos del mundo requieren educación, que la solución a esos enormes desajustes exigen más educación, no se refieren principalmente al subconjunto fructífero. La referencia es a la necesidad de educarnos en lo luminoso, en realmente potenciar la conciencia y generar la real posibilidad de ser personas libres, iguales, dignas y fraternas. Por eso, lo de educación humanista.

Ambas vertientes de la educación, lo *fructífero* y lo *lumínico,* se complementan y enriquecen. En lo *fructífero* hay más cercanía al saber hacer. En lo *lumínico* hay mayor aproximación hacia el saber ser.

4.1. Hoy resulta difícil educarnos en la complejidad de los dos ámbitos

El asunto es que en esta nuestra compleja realidad socio-cultural, no tenemos cierto y confiado dónde, tampoco cómo, educarnos. La escuela está absorbida por las exigencias del mercado productivo. Toda la energía volcada a lo fructífero. No hay voluntad decidida, ni por la verdad, más allá de las exigencias funcionales, ni por la belleza, ni por el bien, en todas sus concretas manifestaciones, que pueden generar una más elevada conciencia psico-cultural.

Algunas de las teselas de este exigente mosaico son las siguientes:

a) Reconocer y vivir que, efectivamente, educación es concienciación.
b) Superar desde la conciencia el dominio de la variable económica. Así reconocernos como seres complejos, más espirituales, estéticos, éticos, racionales, que no los derivados de la ciencia epistémica, bastante malograda en los afanes de progreso.
c) Que complementariamente no nos proyectemos en una socio-cultura, menos avasallada por el imperio de las pantallas, que reducen la autonomía de los mensajes comunicados, que nos generan vaciedad de espíritu.

4.2. La conciencia es un *mundo/museo de palabras*

La educación es una cuestión de conciencia. En dos sentidos: a) que educar es potenciar las posibilidades de la conciencia, y b) que la educación es la actividad que exige mayor compromiso, presencia de conciencia.
El hecho de existir desde el don de la palabra nos dice que somos un ser de *mundo,* ámbito abierto para que germine la presencia del ser humano.

En el ser humano surge el nivel *mundo* (*welt*) de la conciencia. Las conciencias son expresiones del mundo. El mundo es el entorno existencial de las conciencias.

Somos nuestra conciencia, siempre sedimento de lo compartido, mundo, y siempre afán selectivo y expositor de lo elegido, museo. En el primer caso, mundo, hablamos de conciencia psíquica: que en el mundo de los intercambios con los otros surge la realidad personal de la conciencia. Sabemos por la experiencia de nuestro vivir que no sólo somos esa conciencia

psíquica, mundo de palabras, por el que vemos el guión proyectado de nuestro vivir. Existimos en otro nivel, el de la conciencia ética. No sólo somos lo que nos hacemos en los intercambios, mundo, conciencia psíquica, sino que decidimos las palabras con las que nos proyectamos en la existencia, museo, conciencia ética.

4.3. Las tres galerías y la girola del museo

Las tres galerías son el lugar de exposición de los tres ideales de la conciencia. Ideal de la verdad, belleza, bondad. Ideal porque son referencias esforzadas de búsqueda.

Todo lo vivido, visualizado en la conciencia a través de la palabra, es referido a uno de los tres ideales. Esa es la razón de las tres galerías de nuestro museo de palabras.

La arquitectura del museo tiene una girola central, taller de restauración de las obras de arte, de las palabras, donde se alberga la conciencia/museo, que cumple la misión de representar el proceso de transformación, por el cual, lo hollado, ineludiblemente ligado a uno de los tres ideales, queda interiorizado como algo valioso.

Aclaración referida a la presencia de lo ideal en la realización de la conciencia. Idea, ideal, son términos de raíz griega, que significan visión. Es Aristóteles, (1982, p. 2), en las primeras líneas de su Metafísica, quien afirma que el sentido que aporta más información es la vista. Por eso, cuando expresa la tarea más elevada del ser humano habla de ideas. Las ideas son las ventanas de la realidad que se hace presente mediante las palabras.

En este contexto, ideal tiene aquí el significado de proyección activa hacia la búsqueda de algo, ya verdadero, ya bello, ya bueno. En relación con esto tenemos visiones de lo real de dos básicas maneras: o ideología, o ideal.

Considerar las ideas como ideología es un acercamiento erróneo. Es inundar de cerrazón y dureza, proceso pre-palabra, lo que está proyectado, como palabra, hacia la apertura y la búsqueda. La proyección hacia el ideal es la más amorosa acción de la conciencia en cuanto que es búsqueda de la verdad, la belleza y la bondad.

4.3.1. Los cuatro ideales del museo y el conjunto complejo del mismo

Que la verdad es un ideal significa que es un esfuerzo permanente del horizonte vital. Por eso, U. Eco, pensador y novelista italiano, dedicó su reflexión a analizar la presencia de la verdad en la conciencia occidental. Cuando en las últimas líneas de la novela *El nombre de la rosa* (1983, p. 510) escribe que *"la verdad ríe"*, afirma que la verdad es la acción más liberadora. Indirectamente es una crítica a tanta experiencia histórica, según la cual más que risa, nos generamos dolor.

El acercamiento a la verdad requiere gimnasia en todos los ámbitos del espíritu. El acercamiento hacia la verdad exige trabajo de toda nuestra compleja realidad.

Platón, el maestro de la *Academia*, en los *Diálogos,* en la *República*, en las *Cartas,* aporta otro subrayado respecto del ideal verdad. Y es que verdad es aquello que humanos de buena voluntad dialogan.

La realización humana respecto de la verdad no es que alguien la alcance. Si alguien vive desde la actitud de pensar, sentir, hacer, que está en la verdad, lo que alcanza es fanatismo,

obturación, de las verdades de otros grupos humanos. La verdad es el mantenimiento del esfuerzo por indagar verdad, no vivir que uno ha alcanzado la verdad.

El segundo ideal, que intentamos recuperar en su complejidad, como base de la buscada educación, superadora de los problemas que nos acosan, tiene que ver con la *belleza*. El ser humano, además de vivir desde la racionalidad cognitiva, exigencia de conocimiento hacia la verdad, es una existencia activa de racionalidad estética, creativa y artística, que genera situaciones capaces de vivir experiencias a través de diferenciadas percepciones, como la música, la pintura, la escultura, la danza, la literatura,…

Los siglos de dominio de la racionalidad cognitiva para poder coexistieron con experiencias bajas en presencia activa, referida a la búsqueda de la belleza. Las muestras más excelentes de belleza, quedaron encerrados en los museos y en los lugares especializados para su conservación. Además de vivirse como medios culturales relacionados con grupos reducidos de la población.

En las últimas décadas, el mundo se ha especializado, como ámbito de poder y de negocio tecnológico muy rentable, en potenciar medios que cercanos a la morada del espíritu, provocan fácil acercamiento al mismo. Me refiero al mundo de las pantallas, los aparatos tecnológicos de información,… que aprovechando la dinámica del humano, como ser de comunicación, queda inundado para someterlo a los intereses comerciales de los que pueden. Se aprovecha que el ser humano es afán de información, deseo de percepción y de conexión icónica, para inundar todos los resquicios personales.

Muchos humanos han puesto todo su afán creativo en generar belleza. Llevar a cabo obras de arte de excelente proyección espiritual. En la música, la pintura, la literatura, la danza, la escultura, la arquitectura,… se han levado a cabo logros de elevada expresión artística.
La vivencia del amor atraviesa profundamente la experiencia humana. Todas las personas son una experiencia de amor. Todo lo agradable que acaece en la vida está hecho de amor. Por presencia, salud, feliz bienestar, o por ausencia, enfermedad, infeliz malestar. Todos deseamos convivir de manera dichosa. Sentirnos inundados de un *buen espíritu, eu-daimonia.*

Nuestro mundo occidental está transido de dos propuestas conocidas sobre la universal experiencia del amor. Una es helénica: el amor como *eros,* afán de superación de la existencia como enriquecimiento existencial. El *eros* es la suma de dos matices del *espíritu*: *poros, abundancia*, y *penia, carencia*. Nos amamos porque somos una plenitud limitada, una complejidad incompleta. Platón en el diálogo el *Symposium* escribe con elegancia literaria lo que cada comensal piensa sobre el amor. Sócrates, la voz de Platón, expresa la visión *erótica* del amor helénico.

Eros es la consecuencia de la unión de los vocablos *poros* y *penia.* Así: eliminadas las dos *"p"*, *oros* y *enia*. En *e-ros* la *"e"* es la presencia de *penia*, el carácter carencial del amor *erótico*, y *"ros"* es la manifestación de *poros*, el carácter donante de *e-ros*.

El amor *erótico* es la manifestación de la presencia humana como un recorrido de plenitud, (*"-ros*", *poros*), y de carencia, (*"e-"*, *penia*). Es la expresión del amor bio-psíquico. Es la síntesis de la compleja estructura humana, unión de dos tensiones complementarias: saberse y sentirse débil escasez, *penia, carencia,* y saberse y sentirse satisfecha plenitud, *poros, abundancia*. Es la expresión bio-psíquica de nuestra cerrada marca: recibir para completar y dar para compartir.

Los humanos nos amamos para hacer posible la realización de la existencia. Es un permanente juego de vacío y plenitud.

Esta visión bio-psíquica del amor helénico es complementada por la concepción del amor judeo-cristiano de la *jaris, caridad*, del amor de entrega. Es la expresión del amor como vivencia espiritual, que trasciende el plano bio-psíquico del amor erótico. Si éste es un encuentro amoroso, activo por complementariedad, el amor de caridad es un encuentro amoroso anclado en la donación al otro.

Este amor caritativo se hace presente en el contexto de la experiencia como una liberación superadora de las exigencias mecánicas de la naturaleza. En la caridad pasamos a amarnos como hermanos.

El amor erótico y el amor caritativo no se oponen, se complementan y enriquecen. El primero nos dice que somos seres de ineludible convivencia, coordinada por la experiencia de reconocernos incompletos. Que no somos autosuficientes. Que nos hacemos en la constancia de los encuentros: dar y recibir, proponer y asimilar.

Dada la complejidad del ser humano, no nos relacionamos solo como seres bio-psíquicos, sino que somos seres *espirituales,* somos seres capaces de amor caritativo. Amarnos porque nos consideramos seres religados al amor de Cristo, hijo de Dios, en quien todos nos hermanamos.

No somos fuera del amor. Emergidos y presentes como manifestación maravillosa del amor *erótico,* suma de carencia y plenitud, y espiritualizados en la conciencia del amor de entrega, caridad, necesitamos vivirnos bien en esas experiencias de amor. Es el taller de realización y restauración, en su caso, de los cuadros/palabras de nuestro ser sujetos.

4.3.2. Los valores de la conciencia: *libertad, igualdad, dignidad, fraternidad*

Es el tiempo de incrementar la fuerza del espíritu. No somos para anclarnos en la animalidad cerrada, acomodada, sino para saltar hacia el horizonte de un humano ético. Capaz de otra *morada.*

Uno de los anclajes desde los que emerge la conciencia de cada uno es el mundo como *escuela de valoración*. Ser sujetos de conciencia, es aprender a valorar. Todos y cada uno somos un seleccionador de valores. Esto vale, aquello no vale.
Todas las instituciones sociales, y sus variantes culturales, son una escuela para el aprendizaje valorativo. Hoy, se dice con cierta inmediatez que hay crisis de valores. Por dos motivos. Uno más institucional: porque hay debilidad social. Porque predomina una sociedad individualizada, absorbida en lo que ha de aportar en cuanto que tal por la incidencia avasalladora de los medios tecnológicos de comunicación. Anemia de una red valorativa, que se manifiesta como un *museo de conciencia* bajo en proteínas de superación espiritual.

Desde esa anemia institucional, el segundo motivo que manifiesta esa falta de criterios valorativos, que todo vale lo mismo, que no hay presencia de criterios discriminativos, se manifiesta en cierta anemia de sujeto. Varios estudiosos de nuestras sociedades, Lipovetski, (1993), *la era del vacío,* Kundera, (1998), *la cultura del no-pensamiento,* Bauman, (2005), *el humano líquido,* Touraine, (2002), *carencia de sujeto, de ser autónomo*, han incidido en esta tesis.

La proyectiva exigencia de los afanes educativos actuales ha de consistir en potenciar lo que como seres de *valor* hemos de fortalecer. Sabernos sujetos de valor. Existir desde la ineludible fuerza de decidir que algo vale más que otra cosa. De modo que podamos responder valiosamente a aquello que define lo que somos y hemos de vivir: ser los seres éticos de nuestra personal e ineludible existencia. Existir desde el *museo de palabras* personal, que ineludiblemente ha de anclarse en aquello que se valora. La existencia realizada en el soporte selectivo y expositivo de los valores de la libertad, igualdad, dignidad y fraternidad. Los cuatro valores de la más divulgable Declaración Universal de los Derechos Humanos, (1948), en su artículo primero.

4.3.3. Las actitudes fundamentales de la conciencia humana: *respeto, compromiso, competencia cooperativa, responsabilidad*

Potenciamos nuestro espíritu en el esfuerzo de insertar las palabras que configuran la propia conciencia. Los ideales de la verdad, belleza, bondad, amor. También los valores de la libertad, igualdad, dignidad y fraternidad.

Además de los ocho componentes espirituales comentados, pasamos ahora a la consideración de las actitudes que concretan la construcción personal de cada uno: compromiso, respeto, competencia cooperativa, responsabilidad.

- *Com-pro-miso*: término de complejos matices significativos: ponerse en acción, *–mito–, mitt-ere,* con otros, *cum-,* a favor de algo, *–pro–*. Comprometerse es actuar de modo cercano, con otros, para proponerse alguna meta.
- *Re-speto*: la actitud del respeto aporta a la relación entre las personas la disponibilidad a reconocer al otro, aunque haya diferencias de diferentes ámbitos entre las personas relacionadas. Hay *re-speto* cuando unos y otros, en cualquier contexto de la existencia, consideran al otro como alguien aceptable. *Re-, volver, reiterar, –speto, mirar, reiterar la mirada, aceptar al otro, pese a las diferencias.*
- *Competencia cooperativa*: Esforzarse en el aprendizaje y la puesta a punto de cómo ser competente, de manera cooperativa, de alguien con alguien, no competitiva, alguien contra alguien.
- *Responsabilidad*: de nuevo, la presencia del prefijo *re-, reiteración, hacer una y otra vez,* más el verbo *sponde-o, spond-ere, responder*: actuar desde la conciencia de quien se esfuerza por reconocerse como la persona exigida por las acciones que lleva a cabo en cualquier ámbito de la existencia.

CONCLUSIONES

La comunicación razona sobre los siguientes puntos:

1) El reconocimiento de que vivimos tiempos complejos y problemáticos, denominados post-modernos, post-verdaderos, post-humanos. Expresar la conciencia de tres posterioridades referidas a matices de la cultura: que vivimos tiempos posteriores a la modernidad de la racionalidad cognitiva, a la conciencia de la verdad, y a lo hasta ahora reconocido como humano.
2) Que desde ese diagnóstico cultural se propone la proyección de una respuesta que supere las deficiencias posts- y alcance el logro de la potenciación de la conciencia.
3) La alternativa educación de la conciencia se concreta en la proyección de la conciencia, anclada en los ideales, valores, actitudes, (IVA), que la configuran.

4) Esa tríada de elementos de la conciencia se plasma en los elementos siguientes: I: verdad, belleza, bondad, amor; V: libertad, igualdad dignidad, fraternidad; A: compromiso, respeto, competencia cooperativa, responsabilidad.

CONCLUSIÓN CATEGÓRICA: Uno o "x" número de personas educadas en su conciencia de manera potentemente reflexiva, en aquellas dimensiones de la espiritualidad en que se configura, ideales, valores y actitudes, proponen la realización adecuada para los retos del mundo actual, cargado de aspectos críticos y exigido de aportar respuestas positivas para los conflictos actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aristóteles (1982). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Bauman, Z. (2005). *Ética postmoderna*. México: Siglo XXI Editores.

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.

Copérnico (2009). *Sobre las revoluciones de las órbitas celestes*. Madrid: Tecnos.

Descartes, R. (1995). *Los principios de la filosofía*. Madrid: Alianza.

Diderot, D. y D´Alembert, J. (1970). *La enciclopedia.* Madrid: Guadarrama.

Eco, U. (1983). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados.* Barcelona: Lumen.

Felipe, L. (1978). *Antología rota*. Buenos Aires: Losada.

Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

Galileo, G. (2010). *Diálogos sobre los dos máximos del mundo*. Valladolid: Maxtor.

Jaspers, K. (1985). *Origen y meta de la historia.* Madrid: Espasa Calpe.

Kundera, M. (1998). *La identidad*. Barcelona: Tusquets.

Lipovetski, G. (1993). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo.* Barcelona: Anagrama.

Lyotard. F. (1978). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona, sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.* México: Paidós.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Newton, I. (2002). *Principios matemáticos de filosofía natural*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral: un escrito polémico*. México: Siglo XXI Editores.

Platón (1993). *Cartas*. Madrid: Akal.

Platón (2011). *El banquete.* Madrid: Alianza.

Platón (2019). *La república.* Madrid: Edimat.

Touraine, A. (2002). *Crítica de la modernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vigotski, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Buenos Aires: La Pléyade.

Zubiri, X. (1980). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Revista de Occidente.

ÉTICA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN UNA SOCIEDAD LÍQUIDA. LA CULTURA PEDAGÓGICA TRANSFORMATIVA

López Zavala, Rodrigo
Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México
rodrigolopez_@hotmail.com

Solís Aragón, Martha Lorena
Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México
solismar12@hotmail.com

Torres Aispuro, Mayra Selene
Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México
selene.torai@hotmail.com

Resumen
Los profesores universitarios tienen un desafío en las aulas cuyo origen está en la cultura de la modernidad líquida. El conocimiento y los aprendizajes socio-culturales que la sociedad contemporánea espera de la formación universitaria, están identificados con la provisionalidad de los saberes especializados de cada campo profesional y la flexibilidad necesaria para elevar su comprensión; así como de las nuevas costumbres y modos de aprender que los estudiantes han incorporado a partir de las tecnologías de la información y de los modos laxos de relacionarse entre los jóvenes, que son rasgos propios de la generación líquida, como Bauman (2018) la ha denominado en su vasta obra. La exploración cultural realizada en diferentes momentos durante la última década entre estudiantes y profesores de una universidad del noroeste de México, nos permite realizar una valoración del profesorado universitario acerca de las cualidades éticas y académicas necesarias para la docencia en la universidad, en el contexto de la liquidez de la cultura en la vida contemporánea. Esta problemática si sitúa en el campo de la ética profesional docente, entendida como la acción del profesor de hacer el bien a los jóvenes durante la relación educativa.

Abstract
University professors have a challenge in the classroom which originates in the liquid modernity culture. Knowledge and socio-cultural learning that contemporary society expects from university education are identified with the provisionality of the specialized knowledge each professional field and necessary flexibiity in order to increase its comprehension; as well as new customs and ways of learning that students have incorporated due to information technologies and the lax ways of interacting among young people, which are characteristic features of the liquid generation, as Bauman (2018) has named it in his vast literary work. Cultural exploration conducted at different moments during the last decade amongst students and teachers of a university in the northeast of México, allows us to carry out an evaluation of the university faculty concerning its ethical and academic qualities in higher education teaching within the cultural liquidity of contemporary life. This problem is situated in the professional ethics teaching, understood as the professor's action to do good for the youth during the educational relationship.

Palabras clave: profesores universitarios; modernidad líquida; formación; ética profesional.

Keywords: university teachers; liquid modernity; education; professional ethics.

INTRODUCCIÓN

El discurso educativo en la universidad pública en México tiene como eje rector la formación académica y humanista de los jóvenes. Su orientación filosófica general contenida en sus leyes orgánicas nos hace concebir una institución que salta la barrera hacia la modernidad, pues tiene a la experticia científica y la formación de ciudadanos democráticos en el epicentro de su aspiración cultural. Sin embargo, múltiples señales nos indican que su correspondencia en los procesos formativos está dejando saldos deficitarios.

La enseñanza universitaria está siendo sometida a los desafíos que, inevitablemente, están imponiéndose al profesorado como consecuencia de la versatilidad, ritmos y provisionalidad de los saberes que está generando la sociedad del conocimiento, así como la naturaleza de los vínculos y expectativas propios de la vida líquida que se están instalando en las personas y las instituciones.

Esta realidad se ha convertido en un desafío para los profesores que supera la dimensión académica para situarse, además, como un deber ético que oriente su actividad a realizar el bien con la acción docente, considerando que la educación superior ha de tener en cuenta las necesidades formativas contemporáneas. Como ha señalado Gimeno (2013), se requiere hacer uso de la observación crítica para reorientar el sentido de la educación. Esto coloca en el centro la re-significación de la docencia universitaria teniendo como horizonte la formación de personas capaces, autónomas, con cultura suficiente que les dote de cualidades para comprender su tiempo y, por lo tanto, actuar y transformar su circunstancia social.

La cultura académica y social de las profesiones se ha convertido en un objeto lábil y sensiblemente cambiante, lo cual demanda a los estudiantes aprendizajes mayormente comprensibles y de sofisticada acomodación ante las problemáticas de cada campo profesional. Las señales que se aprecian en los ámbitos de la educación superior es que estamos ante un fenómeno cuyo sujeto central, como lo es el profesorado universitario, no logra comprender sus deberes éticos en la formación de los jóvenes.

Con el propósito de conocer algunos rasgos de la cultura pedagógica de los profesores, así como para entender la orientación de su trabajo docente y, por consecuencia, el significado que le están dando a su profesión en el contexto de un mundo incierto, exploramos en el imaginario de los estudiantes de una universidad del noroeste de México acerca de la valoración que hacen de sus profesores, particularmente sobre lo que esperan de ellos durante su formación universitaria. Se infiere de lo que la mayoría opina que se está imponiendo la orientación al sólo dominio del dato académico y, junto a ello, la escasa transferencia de los saberes disciplinares al ámbito de lo cotidiano y al entendimiento del mundo contemporáneo.

Los aprendizajes duros, entiéndase aquí como dominio memorístico de saberes y su uso rígido, siguen predominando en las aulas universitarias. Continuar educando a los jóvenes en una cultura desde la cual se supone los hace capaces para tramos largos de vida, es hacer caso omiso a la realidad cultural que si bien te demanda el conocimiento de datos académicos, su uso y veracidad está en permanente cambio en el mundo de tiempo líquidos (Bauman, 2007). Este hecho predominante en los profesores universitarios, significa faltar al principio ético de beneficencia, ya que con tales prácticas docentes se impide hacer el bien durante la relación educativa.

La docencia en la universidad la podemos caracterizar a partir de la cultura de los profesores expresada en sus discursos y sus prácticas. Su característica es la heterogeneidad, lo cual no debería ser cuestionable; sin embargo, la frecuencia es mayor en aquéllos que manifiestan rasgos ético-profesionales por debajo de los estándares necesarios a la eticidad necesaria para conducir un proceso educativo que responda a las demandas profesionales y sociales del mundo moderno.

Las manifestaciones de los profesores y las valoraciones que de ellos hacen los estudiantes, nos indican que hay controversias en las identidades y compromisos del profesorado al asumir su actividad profesional (López-Zavala, 2013), observando una debilidad en los procesos formativos cuando predomina el tipo de trabajo docente con escasos principios éticos, así como debilidades académicas y pedagógicas que impiden asumir sus deberes como profesionales de la educación superior, particularmente en la sociedad contemporánea que demanda de la formación universitaria experticia, innovación y compromiso social.

La vida de las personas en una modernidad líquida tiene el signo de lo incierto, depende cada vez más de sus cualidades que del dominio de saberes y reglas para enfrentar la incertidumbre en los múltiples ámbitos sociales. La institución educativa no está exenta de esta realidad creciente; y con ello los profesores elevan su responsabilidad en la tarea educativa, por lo tanto se hace más demandable la re-significación de su discurso y sus prácticas como educadores (Bauman, 2008). Concebir la problemática del profesorado identificando críticamente sus debilidades intelectuales y sociales, es situar el hecho en su dimensión ético-profesional, entendido esto como las capacidades académicas y sus deberes como profesional de la educación atendiendo las señales culturales de cada campo del conocimiento y su circunstancia social.

Las expresiones que motivan nuestra observación crítica es su incumplimiento ante deberes docentes que la sociedad moderna demanda, lo cual nos conduce a identificar algunos rasgos problemáticos como los siguientes: los profesores toman a los estudiantes como receptáculos en plena revolución de la informática y la comunicación, la enseñanza universitaria se realiza sin contexto socio-histórico no obstante el mundo global, los modelos docentes estimulan prototipos de estudiantes conservadores y, como fomento del espíritu heterónomo, se inculcan identidades con el poder universitario como vía del éxito individual. Todo ello constituye el núcleo de una problemática que ha sido puesta en relieve por investigaciones en instituciones universitarias mexicanas (Hirsch y López-Zavala, 2014).

Los profesores tienen la tarea de enseñar en un mundo altamente provisional. Los lapsos de veracidad de los saberes son cada vez más cortos, así como los modos de enseñar están siendo interpelados crecientemente por las nuevas realidades culturales del siglo XXI. Desde finales del siglo pasado ya lo advertía Hargreaves (1996), cuyos rasgos se han acentuado por lo que los profesores tienen que asumir que el signo de la época es la incertidumbre y el consecuente cambio cultural, lo cual ha entrado para quedarse en los ámbitos educativos en todos los niveles. Todo ello hace que los dispositivos pedagógicos para la buena educación han dejado de tener validez para largos tramos históricos e, incluso, para ámbitos universales.

La liquidez de la cultura identificada como la laxitud y flexibilidad en la interpretación de las normas de vida, las prácticas en las relaciones humanas, así como las costumbres que rompen el conservadurismo en los modos de aprender por la nueva generación, está produciendo una metamorfosis en las interacciones cotidianas entre los jóvenes, y de éstos con las generaciones

adultas, se trata, a decir de Bauman (2018), la expresión de la generación líquida que culturalmente se ha instalada estableciendo necesidades educativas. Esta demanda está tomando al profesorado con una debilidad en su ethos profesional, con las consecuencias formativas en los jóvenes que asisten a la universidad.

Se trata del arribo de la cultura líquida a la educación superior. Se transforman las expectativas de los estudiantes influidos por las señales que la sociedad y el mercado están enviando a los futuros profesionales, lo cual conduce al desafío de los profesores universitarios a repensar su acción educativa, por lo que la educación se enfrenta a la demanda de procesos formativos en los cuales se aspira a que su resultado sea la diferencia y no la uniformidad en los aprendizajes. Todo ello está constituyendo el reto educativo en la modernidad contemporánea.

1. EL PROFESOR UNIVERSITARIO A DEBATE EN LA MODERNIDAD LÍQUIDA

Con la modernidad líquida las condiciones laborales del gremio de los profesores universitarios se han afectado; las brechas entre los académicos se ampliaron, ya que la delgada franja de privilegio contrasta con la amplia y creciente masa de profesores que se sitúan en condiciones de marginación, fenómeno que en algunas universidades del noroeste de México se ha acentuado en lo que va del siglo XXI. La llamada vida líquida de Bauman ha tomado asiento: las normas y acuerdos laborales están perdiendo legitimidad en tanto que no sólo están dejando de cumplirse sino que la flexibilidad de interpretación ha conducido a los académicos a la incertidumbre, además las instancias formales y voces que reclamaban su cumplimiento colectivo se han apagado refugiándose en gestiones individuales, pasando de la solidez que dio prestigio social al sindicalismo académico, hoy en día se ha construido una narrativa de la informalidad aceptado por los profesores y construyendo una normalidad ilegal conduciendo a la incertidumbre el trabajo académico. El botón de muestra tomado en la Universidad Autónoma de Sinaloa es una señal de un fenómeno en expansión en las universidades mexicanas.

La trayectoria académica individual meritocrática, cuyo control es mayor desde el poder institucional, ha suplido al discurso de principios sólidos del gremio de profesores. Se ha instalado la narrativa de la modernidad líquida en la universidad y, como consecuencia, las condiciones socio-institucionales del trabajo académico están siendo modificadas logrando legitimarse en un proceso de desvalorización ética y autonomía disminuida del profesorado. Así pues, los tiempos líquidos, diremos con Bauman (2007), han arribado a la educación superior, cuyos principales signos culturales son la incertidumbre y el dominio de principios moldeables a tono con intereses particulares y expectativas de éxito, pudiendo estar con frecuencia por debajo de los estándares de la ética mínima, principalmente si tenemos como referencia el desarrollo de la persona y las comunidades universitarias.

No obstante algunas expresiones con efectos perversos de la modernidad líquida, la ola de esta cultura está creando condiciones y vínculos que con creatividad y compromiso profesional de los profesores, es posible pensar algunos criterios y rasgos ético-intelectuales donde la provisionalidad, versatilidad y liquidez de los saberes y las nuevas pautas de vida de los jóvenes, se tomen más como fortalezas y oportunidades que como amenazas al trabajo académico en las universidades.

Con el propósito de aproximarnos al debate acerca de cómo hemos de pensar la función del profesor universitario, así como de las cualidades que la modernidad líquida le está demandando para realizar su acción profesional, anotamos cinco criterios básicos que surgen de la recuperación conceptual sobre aquello que está siendo motivado por la evolución del

conocimiento, la reivindicación de la diversidad cultural con la consabida inclusión de los diferentes, así como del compromiso de la educación ante las inequidades sociales. Todo ello en correspondencia al recambio cultural que se ha acentuado particularmente en la primera década del siglo XXI, a cuyo fenómeno Bauman (2010) lo ha definido como vida líquida.

No existen fórmulas para decretar los elementos de un modelo que nos brinde certezas. Más bien es un ejercicio inclusivo teniendo en cuenta el debate intelectual acerca del profesor universitario que hoy se necesita, buscando confluir en algunas ideas buscando alternativas en este campo temático.

Permítasenos establecer los criterios en el orden siguiente:

- Primer criterio: Conocimiento relevante y educación polivalente. La mejora de los procesos formativos y el significado ético de la educación universitaria tiene a los profesores como actores fundamentales, de lo que se desprende que su configuración cultural constituye un factor para entender la acción docente, así como para valorar sus competencias profesionales que pone en juego durante la identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. No se trata de un proceso lineal sino que ha de concebirse, a decir de Barrón Tirado (2009), como la necesaria acción polivalente, versátil y flexible que permite incorporar en su estrategia formativa los ambientes institucionales y contextos culturales de cada grupo escolar.

- Segundo criterio: Ética profesional y conocimiento. El valor de larga duración del conocimiento ha dejado de ser lo predominante; quienes tienen el deber de comprenderlo y, sobre todo de asumirlo como parte de su cultura docente son los profesores; en la época de la informática, la comunicación digital y la globalización cultural, esto se ha convertido en la eticidad necesaria de la profesionalidad docente, entendida la eticidad como la integración de normas, valores y saberes imprescindibles para hacer con regularidad el bien a través de la profesión de educadores (Yurén, 2005). Tal provisionalidad del conocimiento va unido a la fragilidad de los vínculos y compromisos que antaño se caracterizaban por su solidez, y que daban certezas de larga data en las relaciones humanas e institucionales.

  La era del desecho está tomando asiento; se desechan los saberes y modelos del hacer cotidiano asignando fechas de caducidad en corto tiempo bajo el eufemismo modernista de la actualización.

  La lealtad a esquemas de trabajo y de desempeño que vienen funcionando con relativa eficacia están siendo superados por la ola del cambio permanente, así sea una forma de rehabilitar el control humano por los sujetos del poder en turno, pudiendo ser éste de índole político, tecnológico, social y/o ideológico. La modernidad líquida, dice Bauman (2008) ha llegado a la educación; y la universidad es un espacio social e intelectual por excelencia donde tal modernismo ha prosperado, cuya retórica del cambio se ha apoderado de las instituciones para asegurar los mismos resultados de baja valoración. En este escenario los profesores necesitan tener la dosis de cultura académica y ética profesional que les posibilite discriminar este discurso, así mismo enseñar críticamente los saberes de cada campo del conocimiento, lo cual podría traer como consecuencia aprendizajes científicos y sociales que permita a los estudiantes sortear con autonomía y creatividad los efectos perversos de la vida líquida.

- Tercer criterio. Investigación, enseñanza y ética profesional en la modernidad líquida. El modelo de universidad docencia cumplió su ciclo; el predominio de la clase magistral donde la erudición del profesor es el principal factor para valorar la vida académica en las universidades, ha perdido eficacia en el contexto de la sociedad de la información. La concepción de grupos homogéneos en las aulas hizo su mayor crisis con el radical cambio cultural de los estudiantes en sus costumbres, expectativas y vínculo intrageneracional, lo cual está siendo revolucionado por la realidad tecnológica y el mundo virtual de alta influencia en los jóvenes. El profesor universitario ha dejado de tener un campo profesional dominado por la solidez de las certezas, así también, los estudiantes dejaron de ser concebidos como destinatarios prestos a recibir la información disciplinaria de la asignatura académica en turno. Todo ha evolucionado hacia un estado líquido, sin certidumbre en los saberes de largo plazo e igual en las disposiciones de los estudiantes que han dejado de tener en el discurso del profesor la única influencia cultural relevante durante su proceso formativo en la universidad.

  El tiempo de la cultura provisional está demandando de los profesores un proceso de reconfiguración de su perfil ético y académico; se trata, dirá Ibáñez-Martín (2001), de vivir una suerte de integración de funciones donde la investigación, la enseñanza y su compromiso con la educación universitaria en las circunstancias de la cultura global, pueda ser el horizonte que contribuya al desarrollo de un liderazgo académico de nuevo tipo. Identificar la eticidad necesaria para la nueva época, para dar cauce a una reflexión intelectual que le permita modificar sus prácticas, son las pautas de acción que desde la ética profesional que ha planteado Yurén (2013), el profesorado universitario podría buscar respuestas a las múltiples interrogantes que la modernidad líquida le ha sembrado en su camino de educador.

- Cuarto criterio. Trabajo académico con horizonte humanista. Los principios éticos son la mejor protección de la profesionalidad educativa; incluso desde la eticidad se da contenido pertinente a la dimensión académica; se trata de integrar el sentido de pertinencia y de bien común a la acción formativa del profesorado universitario. Un horizonte humanista, diríamos con López Calva (2009), en el cual los profesores conciben a la universidad como un espacio donde el texto académico es el pretexto para imaginar el desarrollo de la humanidad. Imaginar un horizonte de esta naturaleza conduce a construir una ruta en el proceso formativo de los jóvenes, que recupere las bondades culturales de la modernidad líquida donde la flexibilidad de los currículos, la versatilidad en los modos de aprendizajes y las expectativas de libertad, así como el protagonismo de los estudiantes con afanes de movilidad y la creación de vínculos virtuales tendientes a la formación de personas; aunque también tiene la doble función de poner en juego los principios éticos que lo constituyen.

  Un horizonte humanista concebido como una divisa que une al presente con el futuro a través de un eje rector: el principio de beneficencia; hacer el bien, enseñando bien y con los mejores modos y saberes (Hortal, 2000). Esto es, que la docencia, la investigación, las tutorías a los estudiantes, la colaboración entre colegas, todas ellas realizadas en el presente tengan su conexión con el horizonte humanista, sin pensar en logros absolutos porque no existen, con un acercamiento lo más posible al bienestar social y económico, a una sociedad pacífica y justa, con personas libres viviendo en la diversidad y la

tolerancia. Estos es, personas educadas, profesionalmente competentes y con un compromiso ético-social (Chávez y Benavides, 2011).

- Quinto criterio. La profesionalidad moral. Un conjunto de saberes, normas, valores y costumbres forman parte de la cultura profesional que se requiere para realizar con regularidad y estándares suficientes la tarea formativa por los profesores universitarios. La época de larga duración de aprendizajes académicos y sociales ya quedó atrás; la resistencia a la nueva realidad es lo que ata a la educación superior al pasado. La oportunidad brindada por la globalización cultural y las tecnologías de la información, así como un compromiso ético por hacer el bien a los estudiantes durante la relación educativa, es lo que hemos observado que se pone en interacción en un segmento del profesorado, por lo cual en otro lugar hemos categorizado como la profesionalidad académica innovadora (López-Zavala y Solís, 2015).

  Las voces de los estudiantes al valorar a sus profesores nos ha llevado a identificar el empeño que pone una franja de éstos para recuperar el contenido científico y pertinente de la enseñanza universitaria, aunque dejando de lado el sentido práctico del conocimiento para resolver problemáticas sociales y conflictivas del campo del conocimiento. Se trata de un academicismo científico que se limita a su aprendizaje disciplinario. Los estudios sucesivos en este campo temático nos conduce a denominar como profesionalidad moral (López-Zavala, 2009) a las convicciones y prácticas académicas innovadoras, las cuales tienen como propósito recuperar la realidad contemporánea del conocimiento, sus espacios y redes de creación, la flexibilidad interpretativa y la versatilidad en la comprensión de los datos y su uso, siempre buscando desarrollar capacidades en los jóvenes para el entendimiento de nuestro mundo lábil y complejo. Es decir, profesionalidad moral entendida como la configuración intelectual y ética de los académicos para educar en y ante la modernidad líquida.

2. ETICA PROFESIONAL DEL PROFESORADO. HACIA UN CULTURA PEGAGÓGICA TRANSFORMATIVA EN LA UNIVERSIDAD

Si cambian los tiempos por consecuencia habrán de cambiar los profesores, pues al no hacerlo se violenta el principio ético de beneficencia, ya que diríamos siguiendo a Hortal (2000), la institución universitaria está concebida para hacer el bien a los jóvenes enseñando lo mejor del campo disciplinar y, por añadidura, con los mejores modos posibles teniendo en cuenta el contexto social en donde se produce la acción docente y formativa. Esto es, hacer el bien a los estudiantes donde el conocimiento relevante, las competencias pertinentes y la dosis cultural haga posible su realización como persona en la vida social y profesional; todo ello constituye el principal desafío ético de la educación superior y, por definición, del irremplazable profesorado.

La problemática se presenta en dos dimensiones: primero, los deberes éticos del profesorado ante las nuevas expectativas de la educación superior y, segundo, la necesaria re-significación pedagógica de lo que constituye la contribución social de los profesores en la vida líquida. Ambas están conectadas por la finalidad educativa que nos ha de llevar a concebirlas como partes constitutivas del deber profesional de los profesores, para realizar su trabajo académico teniendo en cuenta las demandas y transformaciones culturales del mundo actual.

La falsa idea de que la ética profesional se reduce a los códigos deontológicos, cuya finalidad es establecer prescripciones de buenos comportamientos en los múltiples campos de las

profesiones, no sólo es limitar el concepto sino arruinar sus alcances para contribuir desde las profesiones al desarrollo de la humanidad.

En la idea weberiana de que no toda actividad productiva y laboral es una profesión, ya que ésta requiere la validación de conocimientos y competencias especializadas y acreditadas por una institución de educación superior, además de que ha de servir a las personas para su cotidiana manutención, entre otras características como puede ser el control legítimo de los saberes de un campo por los integrantes del gremio profesional.

Un individuo que ha sido beneficiado por instituciones de la sociedad moderna al ser formado como profesional y autorizado para ejercer en su campo obtiene privilegios que otros no podrán tener. A cambio de ello, y en correspondencia al bien recibido a través de la educación y poder ejercer como profesional, uno de sus deberes fundamentales es compensar a la sociedad por el privilegio que le ha otorgado, regresando con sus acciones personales y gremiales un bien específico a la sociedad que le posibilitó la titularidad de un campo profesional. Hacer el bien desde nuestra profesión, diríamos con Adela Cortina (2000), es la matriz de la ética profesional.

Los profesores universitarios son beneficiarios de la sociedad moderna, pues antes de enseñar en la universidad obtuvieron un bien otorgado por la sociedad y las instituciones; su deber ético es compensar ese bien recibido poniendo en práctica el principio de beneficencia (Hortal, 2000), enseñando bien, con conocimientos relevantes y de los mejores modos comprensibles. Esta vía se convierte en el mecanismo mínimo compensatorio al que deben recurrir los profesores alejándose del individualismo egoísta, al llevar a cabo su acción profesional teniendo en cuenta el cambio cultural, los desafíos de la modernidad líquida y de la sociedad del conocimiento.

Una de las vertientes analíticas de Bauman (2018) que es útil para entender a la generación que está en el centro de los aprendizajes en nuestro tiempo líquido es lo que él ha llamado “destrucción creativa”. En el centro de su propuesta están los jóvenes, los mismos sujetos que teniendo posibilidad de acceder a la educación superior están bajo la influencia cultural de los profesores. Por supuesto que la destrucción creativa podríamos integrarla a la perspectiva pedagógica que otorga mayor protagonismo a los estudiantes con el liderazgo intelectual de los profesores, donde la instrucción académica a través de rituales de enseñanza magistral puede ser suplida por la emergencia de nuevos vínculos de trabajo y de aprendizaje dentro y fuera de las aulas.

La provisionalidad del saber plantea que sin abandono de los procesos de memorización se requiere poner en el centro de la relación educativa el desarrollo de cualidades académicas y disposiciones éticas, que más que convertir a los estudiantes en recipientes de datos, el propósito sea configurar un ethos capaz de sortear como persona o en colectividad las olas de una vida líquida que suele poner a prueba nuestro humanismo. La ética profesional de los profesores, entendida como la voluntad de hacer el bien con el acto de educar, es el principal resorte cultural para hacer de la universidad un espacio socializador y formativo para la vida buena y creativa.

CONCLUSIÓN

La configuración de la cultura pedagógica de los profesores universitarios, no se ha de concebir como la infantilización de la enseñanza superior; de lo que se trata es que los expertos académicos en los diversos campos disciplinares le otorguen un sentido formativo, no sólo instructivo, a su acción como docentes. Lo formativo entendido como reconstrucción de

experiencia para entender desde los aprendizajes universitarios la vida social y cultural con su alta dosis de provisionalidad, liquidez y acomodamiento de las personas en todos los ámbitos de la vida contemporánea. Contribuir al desarrollo de este fenómeno social es una de las tareas prioritarias del profesorado. Todo ello implica una convicción ética teniendo como divisa la permanente reconstrucción de los significados profesionales como educadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrón, C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, *3*(125), 76-87.

Bauman, Z. (2007).*Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2010). *Vida líquida*. Madrid: Paidós.

Bauman, Z. (2018). *Generación Líquida.* México: Paidós.

Chávez, G. y Benavides, B. (2011). Los profesores universitarios.Entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica* (37), 1-13.

Cortina, A. (2000). Presentación. El sentido de las profesiones. En A. Cortina y J. Conill (Eds.), *Ética de las profesiones* (pp. 13-28). Navarra: Verbo Divino.

Gimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hirsch, A. y López-Zavala, R. (Ed.) (2014). *Ética profesional en educación superior. Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. México: UAS, Ediciones del Lirio.

Hortal, A. (2000). Docencia. En A. Cortina y J. Conill (Eds.), *Ética de las profesiones* (pp. 55-78). Navarra: Verbo Divino.

Ibáñez, J. A. (2001). El profesorado de universidad del tercer milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y sus responsabilidades, *Edetania*, *59*(220), 441-466.

López-Calva, M. (2009). *Educación humanista*. México: Gernika.

López-Zavala, R. (2009). La profesionalidad moral. Valores éticos en la formación universitaria. En R. López-Zavala (Ed.), *Huellas de la profesionalidad. Ética profesional en la formación universitaria* (pp. 11-38). México: Plaza y Valdés, UAS.

López-Zavala, R. (2013). Ética de la docencia universitaria. La dimensión social en la cultura profesional del profesorado. *Edetania*, (43), 147-159.

López-Zavala, R. y Solís, M. (2015). La formación de profesionales ante la inequidad. Desafío ético de la educación universitaria. *Edetania*, (47), 177-192.

Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En A. Yuren, C. Navia y C. Saenger (Eds.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-48). Barcelona: Pomares.

Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de agencia. Perfiles educativos, *Suplemento*, *35*(142), 6-14.

¿SEDUCIR PARA EDUCAR?: CONSIDERACIONES SOBRE LA APLICACIÓN ACRÍTICA DE NUEVAS METODOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS EDUCATIVAS

Luna, Diego
Profesor de Ciencias Sociales y Asistente Honorario del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla
dielundel@gmail.com

Resumen
Seducir a los alumnos se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación del siglo XXI. Una circunstancia que está directamente relacionada con el intenso fomento, por parte de diversas fuentes discursivas, de un modelo de aprendizaje complejo, significativo, variado, flexible y centrado en los intereses del alumno. Con el fin de valorar la repercusión de tales planteamientos teóricos en la práctica docente del propio investigador, la investigación que se presenta fue enfocada desde una perspectiva crítica a la vez que autocrítica, empleando para ello los métodos de la (auto)etnografía y el análisis (auto)crítico del discurso. Por un lado, los resultados obtenidos permiten identificar la coexistencia de diferentes y efectivas estrategias de seducción (activación, motivación, diversificación, dinamización, interacción, experimentación y sensibilización estética); por otro, la constatación de la pervivencia oculta del paradigma de la estandarización escolar, junto a todo lo anterior, obliga a defender la importancia de no ceder ante el impulso innovador sin un análisis previo y paralelo a la implementación de sus propuestas.

Abstract
Seducing students has become one of the main objectives of 21st century education. A circumstance that is directly related to the intense promotion, by various discursive sources, of a complex, significant, varied, flexible and focused on the interests of the student learning model. In order to assess the impact of such theoretical approaches on the teaching practice of the researcher himself, this inquiry was designed from a critical perspective while self-critical, using the methods of (self)ethnography and (self)critical analysis of speech. On the one hand, the obtained results allow us to identify the coexistence of different and effective seduction strategies (activation, motivation, diversification, dynamization, interaction, experimentation and aesthetic sensitization); on the other, the verification of the hidden survival of the school standardization paradigm, with all of the above, forces us to defend the importance of not yielding to the innovative impulse without a previous and parallel analysis of the implementation of its proposals.

Palabras clave: innovación educativa; innovación didáctica; crítica; investigación-acción; estudio de caso.

Keywords: educational innovation; instructional innovation; criticism; action research; case study.

INTRODUCCIÓN
Seducir a los alumnos se ha convertido en uno de los principales objetivos de la educación del siglo XXI, circunstancia condicionada por el intenso y creciente fomento de enfoques pedagógicos como los de las “inteligencias múltiples” o el denominado “aprendizaje por

competencias" (especialmente dependiente de cualquier tipo de fórmula didáctica integradora, transversal o lúdica). Frente al modelo educativo tradicional, los nuevos planteamientos didácticos intentan dirigirse a partir de ello hacia el desarrollo de un tipo de aprendizaje supuestamente complejo, significativo, variado, flexible y, sobre todo, centrado en los intereses del alumno. Un discurso que, dentro de lo que se ha identificado ya como el "giro neoliberal" de la educación (Blanco, 2005; Cañadel, 2018; Laval, 2004; Simmie, 2014), mediante el cual las lógicas de consumo habrían impregnado los procesos de enseñanza y aprendizaje, está siendo promovido por parte tanto de los especialistas como de los distintos agentes del sector. Y ello gracias a una serie de fuentes discursivas que irían desde las propias instituciones gubernamentales hasta diferentes entidades bancarias que encuentran en el apoyo a la innovación educativa la mejor estrategia para difundir una imagen de compromiso social[1]. Todo ello conforma un entusiasta panorama frente al cual, sin embargo, escasean las perspectivas críticas.

En el terreno de la investigación, lo predominante son las descripciones propagandísticas tanto de experiencias como de lo que podríamos denominar los componentes programáticos del discurso de la innovación educativa (Cobos-Sanchiz, Martín-Padilla, Molina-García y Jaén-Martínez, 2018; Liesa, Castelló y Becerril, 2018). Así, por ejemplo, abundan las sentencias del tipo: "Se reconoce la importancia de la innovación educativa como elemento fundamental que genera un aprendizaje significativo; pero a la vez la dificultad que se tiene para que esta se lleve a la práctica" (Baltodano y Badilla, 2010, p. 87); o, directamente: "Por innovación se entiende un proceso de planificación y mejora" (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012, p. 21). En esta línea, llama especialmente la atención la gran cantidad de trabajos que se proponen buscar los motivos o factores por los que la innovación no triunfa (Gil, Antelm y Cacheiro, 2018; Hale, 2013; Martín-Díaz, Gutiérrez y Gómez, 2013; McCharen, Song y Martens, 2011), pues, en efecto, todos ellos dan por supuesto el hecho de que la innovación debe triunfar. Murillo y Krichesky (2012) se atrevían incluso a proponer una guía para innovar, sin dedicar ni un solo renglón a cuestionar la idoneidad de tal empresa, del mismo modo que Gulikers, Runhaar y Mulder (2018) se centraban en la forma de evaluar el aprendizaje competencial, sobreentendiendo que en las escuelas existen las condiciones necesarias para trabajar desde este enfoque. En este grupo destacan finalmente investigaciones como las de Atkinson y Mayo (2010) o El Yacoubi (2013), para quienes la innovación en las denominadas asignaturas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) constituiría básicamente el camino hacia una mayor y deseable competitividad en el mercado laboral.

Junto a todo ello, sería justo destacar la existencia de una serie de trabajos que ofrecen otro tipo de planteamientos, encajando dentro del escepticismo definitorio de la investigación que se presenta (Arroyo, 2016; Boysen, Jansen y Knage, 2018; Donovan, Green y Mason, 2014). Así, por ejemplo, mientras que Cascón-Pereira, Moral y Brunet (2019) exploraban las diversas nociones de innovación manejadas por las comunidades educativas, autores como Aguilar (2009), Blanco (2005), García-Valcárcel (2003), McCarthy y Vickers (2008) o Tan, Koh, Lee, Ponnusamy y Tan (2017), han defendido con variados e interesantes argumentos la necesidad de una contextualización de cada proyecto innovador, *más acá* de los marcos legislativos. Por su parte, Yeung (2010) reivindicaba el análisis de las necesidades y posibilidades educativas reales frente a las expectativas innovadoras, además de, en general, un enfoque más humano y realista en las políticas proinnovación. Unas expectativas que, con frecuencia, son establecidas por

[1] Aquí algunos ejemplos: https://obrasociallacaixa.org/es/ciencia/ciencia-y-sociedad/innovacion-educativa; https://aprendemosjuntos.elpais.com; https://www.publico.es/economia/banco-santander-invertido-educacion-1600-millones-euros-16-anos.html

seductoras leyes educativas que no tienen en cuenta la complejidad y las contradicciones internas a la escuela (Akin, 2016; Ellis, Steadman y Trippestad, 2019; Moffatt et al., 2016; Simmie, 2014), motivo por el que hoy se reclama una "innovación responsable" (Heras y Ruiz-Mallén, 2017; Richter, Hale y Archambault, 2019) o, al menos, dependiente de un proceso analítico capaz de detectar los excesos y contradicciones que los docentes pueden hallar a la hora de aplicar estrategias innovadoras (Álvarez, 2016; Haelermans, 2010; Rodríguez, 2011). Por último, la investigación de Carrier (2017) resulta especialmente relevante en esta ocasión por comprobar la fuerte influencia que ejercen los discursos mediáticos sobre innovación educativa formulados sin ningún tipo de base científica.

1. METODOLOGÍA

Este trabajo plantea una serie de consideraciones sobre la aplicación acrítica de nuevas metodologías y herramientas educativas en el aula surgidas directamente de la experiencia investigadora y profesional, por tanto desde una perspectiva crítica a la vez que autocrítica. En concreto, el proyecto que ha dado origen a tales reflexiones ha consistido en una investigación-acción con estudio de caso, desde la que, en su primera fase de desarrollo, durante los cursos 2017-2018 y 2018-2019, se llevó a cabo un diagnóstico en profundidad de lo que ocurría en las clases de Geografía e Historia –las del propio investigador– en un centro educativo de Sevilla. Un contexto de educación privada que podríamos definir a grandes rasgos como un entorno especialmente comprometido con la utilización de las NTICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al que recurren familias de clase media-alta atraídas por la oportunidad de educar a sus hijos en un ambiente autodenominado de "excelencia educativa".

Para llevar a cabo esta investigación fueron empleados concretamente los métodos de la (auto)etnografía y el análisis (auto)crítico del discurso, siguiendo en todo momento los principios de la teoría fundamentada a la hora de procesar los datos. Las unidades de información que aparecen citadas en el siguiente apartado fueron codificadas siguiendo este sistema:

Tabla 1. Sistema de codificación de las unidades de información

Vector discursivo	Fuente	Modelo de código	Significado
Legislación	*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*	F1-E1	Fuente-ámbito (España) y orden del fragmento de información
	Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía…	F2-A1	Fuente-ámbito (Andalucía) y orden del fragmento de información
Centro	Proyecto educativo	F3-PE1	Fuente-documento y orden del fragmento de información
	ROF	F4-ROF1	Fuente-documento y orden del fragmento de información
	Documento con indicaciones sobre la metodología del centro	F5-M1	Fuente-documento y orden del fragmento de información
Departamento	Guía de la asignatura de Geografía e Historia para los alumnos	F6-G1	Fuente-documento y orden del fragmento de información
	Memorias anuales de los cursos 2017-2018 y 2018-2019	F7-M-C1-1	Fuente-documento-curso-orden del fragmento de información
Sujeto	Profesor	F8-DI-11.04.2018-7	Fuente-diario del investigador-día, mes y año del registro-número de la observación

Fuente: Elaboración propia.

2. RESULTADOS

A la hora de explorar las implicaciones prácticas del discurso de la innovación educativa en España, resulta interesante conocer la definición del concepto de metodología que aporta la actual legislación: "conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados" [F1-E18]. Una noción respecto a la cual puede llamar la atención el hecho de que, olvidando por completo a los discentes, se contemple el diseño metodológico como una labor exclusiva de los docentes. A ellos confía los "planteamientos metodológicos innovadores", aparentemente vinculados al concepto de "nuevos enfoques en el aprendizaje y la evaluación" [F1-E3], pero sin matizar respecto a qué se debe innovar.

En lo que respecta específicamente a la materia de Geografía e Historia, esta es presentada en la Ley andaluza como un escenario óptimo y actualizado para el aprendizaje competencial, donde adquirir las "destrezas para el análisis y puesta en marcha de las estrategias precisas para ejercer una ciudadanía responsable, participativa y consciente de su identidad, derechos y obligaciones, en un entorno plural y globalizado" [F2-A10]. De acuerdo con el plano discursivo tanto de la ley como del *Proyecto educativo* y los pilares metodológicos del Centro marco de la investigación, inspirados teóricamente en las inteligencias múltiples y los objetivos de la Taxonomía de Bloom [F5-M26], las materias del área de Ciencias Sociales constituirían entornos

idóneos donde implementar y desarrollar todas aquellas estrategias metodológicas propias del nuevo paradigma del aprendizaje competencial. De entre ellas sería oportuno destacar las siguientes:

- La *activación* del aprendizaje, mediante la *Flipped classroom* o, en general, cualquier método de *descubrimiento*, donde el estudiante decide "qué, cómo y cuándo debe estudiarse algo (…)" [F5-M21]. A ello iría muy ligada la capacidad de *resolver problemas* mediante el método ABP (aprendizaje basado en problemas). Frente al modelo en que el docente explica de forma magistral y los alumnos aplican mecánicamente su explicación, el ABP "se plantea como medio para que los estudiantes adquieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio" [F5-M2]. Según la teoría, esto favorece el desarrollo de la capacidad de buscar y gestionar la información, así como de investigar, "ya que los alumnos (...) tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada" [F5-M3].
- La *motivación*, como camino para animar al alumno a convertirse en protagonista de su propio proceso de aprendizaje, "a través de la presentación de temáticas cercanas a sus intereses y experiencias (...)" [F2-A19]. Desde el Centro se defiende igualmente "un modelo centrado en el estudiante, y así que la investigación y las presentaciones sean la base del nuevo paradigma" [F3-PE27] y se requiere el "fomento de la autoestima y el esfuerzo (felicitaciones, premios a la tarea realizada…)" [F5-M26].
- La *diversificación* de estrategias, que permite contemplar desde el aprendizaje por proyectos hasta los juegos de rol y simulación, pasando por los estudios de caso, los debates, las exposiciones orales, la elaboración de respondones, los trabajos de investigación, la teatralización ("incluidos los videojuegos" [F2-A21]), el portfolio, etc. Todo ello, garantizando siempre una atención especial al aprendizaje por proyectos: "estos han consistido siempre en proyectos grupales de investigación guiados por el profesor sobre cuestiones generales o transversales a los temas, que han servido además para que los alumnos experimenten un primer acercamiento más o menos riguroso a un trabajo de este tipo" [F7-M-C1-6].
- La interacción, entendida como receta para la "construcción del conocimiento y verbalización e intercambio de ideas". En estos parámetros se inscribe precisamente el aprendizaje cooperativo, uno de los pilares metodológicos del Centro [F4-ROF6]. En general, las materias del área de Ciencias Sociales, tal y como son planteadas en el Centro, son especialmente propicias para fomentar la dimensión participativa del aprendizaje y en general ese "giro en la metodología" que busca una nueva distribución de los espacios y los roles [F3-PE26].
- La experimentación, mediante la apuesta por "una metodología que facilite al alumnado la enseñanza al aire libre, en contacto directo con su entorno escolar urbano y rural" [F3-PE6]. Este aspecto cobra una importancia específica en el área de Ciencias Sociales: "tratándose por ello de una magnífica oportunidad para que los alumnos pongan en práctica sus conocimientos, así como de que alimenten su interés por nuestro rico entorno cultural" [F6-G10].
- La *sensibilización estética*, muy ligada a los dos últimos puntos, y donde cabría incluir la motivación de un fuerte compromiso con el patrimonio desde edades muy tempranas: "potenciamos entre nuestros alumnos el conocimiento del Arte y de la Música, participando activamente en campañas de protección del Patrimonio natural y artístico de nuestro entorno" [F3-PE11]. El conocimiento de la Historia del Arte y de la Música se vio respaldado por la incorporación de un nuevo módulo semanal específico en el

curso 2017-2018 [F7-M-C1-3]. Del mismo modo, para la realización de los proyectos cooperativos en general se fomenta "especialmente el uso del lenguaje audiovisual, elemento imprescindible de una educación estética actualizada" [F7-M-C1-6].

Siguiendo el objetivo de conseguir una combinación efectiva de todas estas estrategias, resulta bastante significativo el hincapié que, casi de forma preventiva, se hace desde los textos meramente discursivos sobre la importancia de la "planificación detallada y sistemática" [F2-A17] y del cumplimiento de la misma. En esta línea, el ROF advierte en letras mayúsculas de que "NO SE PODRÁ MANDAR NINGUNA TAREA (estudio, materiales...) QUE NO APAREZCA REFLEJADA EN EL PLANNING DE DEBERES O HAYA SIDO PREVIAMENTE AUTORIZADO POR LA DIRECCIÓN" [F4-ROF14], pero no advierte de que a veces los deberes no se llegan a enviar por causas ajenas a los profesores, suponiendo un desajuste en la planificación de trabajo mensual. En general, la mayor parte de los desconciertos organizativos encuentran su origen en dos factores: por un lado, el hecho de que, "al utilizar metodologías centradas en el aprendizaje de los alumnos, los roles tradicionales, tanto del profesor como del alumnado, cambian" [F5-M10]; por otro, la excesiva carga de trabajo tanto para profesores como para alumnos. Esto último impide en muchas ocasiones que el primer día del tema los alumnos tengan a su disposición los materiales ("los objetivos, los contenidos, los organizadores visuales y la rúbrica de la unidad" [F5-M27]) y actividades exigidos: "Socrative y Kahoot con los contenidos principales de la unidad: lluvia de ideas y cuadro nominal. Una vez finalizada esta estrategia se presentará el mapa conceptual general de la unidad (realizado por el profesor)" [F5-M28].

En todo caso, la principal causa de la improvisación es la alteración constante del calendario fijado: se cambian salidas de día, surgen conferencias no previstas, celebraciones, ensayos de teatros, exámenes que afectan a otras asignaturas, etc.: "esta circunstancia ha repercutido negativamente en el ritmo y la manera de trabajar los contenidos, habiendo tenido que optar, por ejemplo, por la reducción de los plazos de entrega y de los momentos dedicados al repaso (aspecto crucial en nuestro planteamiento de la asignatura), cuando no directamente por la supresión de algún proyecto previsto, incluso a veces ya comenzado" [F7-M-C1-2]; dando lugar a "semanas enteras en las que ni se dan clases, ni hay forma de recuperarlas" [F8-DI-04.05.2018-2]. Así, por ejemplo, las actividades basadas en las inteligencias múltiples jamás se realizan, ni tampoco muchas de las planteadas por el propio Departamento de Ciencias Sociales (p. ej., comentario de fuentes históricas, ejercicios con rutinas de pensamiento, ejes cronológicos, podcasts, fotografías, actividades voluntarias, etc. [F6-G3]).

Mención aparte merecerían los problemas suscitados por la realización de los proyectos cooperativos, cuyos objetos de estudio no siempre consiguen ser "una cuestión transversal al tema que nos competa en ese momento", ni tampoco, en el caso específico de los temas de Historia, integrar todas las biografías de los personajes correspondientes [F6-G4]. Curiosamente, las directrices sobre programación de aula establecidas por el Centro entran en contradicción con la necesidad de que "los conocimientos de los que ya disponen los alumnos son suficientes y les ayudarán a construir los nuevos aprendizajes que se propondrán en el problema" [F5-M7], dentro de este tipo de trabajos. Respecto a su organización, cabe destacar que, si bien el éxito teórico de los proyectos se basa en un reparto de las funciones entre los miembros del equipo, en el factor de la "interdependencia" [F5-M14], lo cierto es que rara vez trabajan por igual todos los alumnos, pues la motivación de aquellos generalmente desmotivados o dispersos no suele brotar precisamente de su contacto con otros compañeros.

Las soluciones al problema de investigación planteado suelen provenir, no de los capitanes u orientadores del grupo, sino de aquellos que no quieren que su calificación se vea perjudicada por la inacción de los que les rodean. Esto afecta indudablemente al proceso general del trabajo [F6-G5], respecto al cual, en contra de la premisa cooperativista, se opta casi siempre por trocear el tema en varios subtemas a trabajar individualmente por cada miembro del grupo y agrupar *a posteriori*. Del mismo modo, la falta de cooperación del grupo también atenta contra la atención a la diversidad, a pesar de ser uno de los objetivos de este tipo de métodos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten formular las siguientes conclusiones:

1) El discurso de la innovación educativa, alimentado por las más diversas fuentes (leyes, especialistas, medios, profesionales...), emplea una gramática publicitaria que concuerda con los valores culturales predominantes en las sociedades actuales. Como muestra de ello, la ley educativa andaluza plantea las Ciencias Sociales como: "un horizonte de posibilidades muy amplio y destacado para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y efectivo, incorporando como rasgos sobresalientes la transversalidad y el enfoque integrador en torno a problemáticas comunes" [F2-A16].

2) El discurso de la innovación educativa defiende una serie de estrategias didácticas que tienen como denominador común la capacidad de seducción del alumnado (la activación del aprendizaje, la motivación del alumno, la diversificación metodológica, la interacción y el dinamismo, la experimentación y la sensibilización estética). Sin embargo, toda ellas, al entrar en contacto con la idiosincrasia de las escuelas, generan una serie de dificultades y contradicciones que obligan a replantear sus fundamentos. Así por ejemplo, la simple premisa de que "los estudiantes deben lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto" [F5-M4] resulta opuesta a la exigencia de un aprendizaje individualizado. Como se ha visto, a la hora de plantear medidas innovadoras, hecho que suele requerir esfuerzos extra, también influyen el nivel de organización de los propios centros o la carga de trabajo de los profesores.

3) La innovación no es garantía de calidad o excelencia educativa, pues el sistema organizador, evaluador y técnico en que se apoya es sencillamente el mismo que el tradicional, solo con nuevos y eufemísticos epítetos ("competencias", "criterios de evaluación", "estándares de aprendizaje", "rúbricas", etc.) y nuevos soportes (iPad, libro digital, herramientas web, etc.). El hecho de que no existan en las aulas las condiciones necesarias para trabajar la diversidad o los proyectos cooperativos nos indica que la tradicional cultura escolar de la *estandarización*, que determina el hecho de que todos los alumnos deben aprender por igual y al mismo tiempo una serie de contenidos, no ha cambiado lo suficiente en los últimos siglos como para poder hablar aún de "cambio curricular", ni por tanto de un impacto real de la innovación.

En resumen, la aplicación práctica del discurso innovador trae consigo una serie de imprecisiones, contradicciones y utopías que hay que conocer antes de seguir apostando acríticamente por ello. Ni un diseño metodológico enfocado hacia los intereses del alumno puede constituir –como establece la ley– una labor "exclusiva" de los docentes, ni es posible innovar sin saber con claridad respecto a qué se debe innovar. Por ello mismo, ceder sin resistencia ante el impulso innovador, es decir, sin un pensamiento crítico previo y paralelo a la implementación de medidas innovadoras, no es precisamente la mejor manera ni de contribuir al progreso de la

educación, ni de frenar la posible degeneración del sistema educativo. Al contrario, el discurso hegemónico de la innovación educativa, amable y seductor como pocos, debe ser analizado de una forma tan crítica como ha sido abordado ya el paradigma educativo tradicional y así deben asumirlo tanto los investigadores como los docentes implicados actualmente en esta cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (2009). Políticas del cambio en educación y gestión de la innovación. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, nº especial en Educación, 9-24.

Akin, U. (2016). Innovation Efforts in Education and School Administration: Views of Turkish School Administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 243-260.

Álvarez, C. (2016). Las dificultades para innovar en la escuela: el caso de los grupos interactivos. *Investigación en la escuela*, 88, 127-138.

Arroyo, F. (2016). Educación, Tecnocracia y Consumismo: Una reflexión sobre nuestro modelo educativo. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa,* 44, 21-39.

Atkinson, R. D. y Mayo, M. (2010). *Refueling the U.S. Innovation Economy: Fresh Approaches to Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. Washington: Information Technology and Innovation Foundation.

Baltodano, V. J. y Badilla, A. R. (2010). Significado y obstáculos para la labor innovadora en una escuela. *Ensayos Pedagógicos*, *5*(1), 87-118.

Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1), 372-381.

Boysen, M. S. W., Jansen, L. H. y Knage, M. (2018). To Share or Not to Share: A Study of Educational Dilemmas Regarding the Promotion of Creativity and Innovation in Entrepreneurship Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(2), 211-226.

Carrier, N. (2017). How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, *59*(2), 228-240.

Cascón-Pereira, R., Moral, J. D., y Brunet, I. (2019). An exploration of the meanings of innovation held by students, teachers and SMEs in Spain. *Journal of Vocational Education & Training, 71*(1), 1-22.

Cañadel, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 103-117.

Donovan, L., Green, T. D., y Mason, C. (2014). Examining the 21st Century Classroom: Developing an Innovation Configuration Map. *Journal of Educational Computing Research*, *50*(2), 161-178.

El Yacoubi, N. (2013). Impediment and challenges of innovations in mathematics education in Africa. *Africa Education Review*, *10*(1), 75-88.

Ellis, V., Steadman, S. y Trippestad, T. A. (2019). Teacher education and the GERM: policy entrepreneurship, disruptive innovation and the rhetorics of reform. *Educational Review*, *71*(1), 101-121.

García-Valcárcel, A. (2003). Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *2*(1), 41-50.

Gil. A., Antelm, A. y Cacheiro, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educar*, *54*(2), 449-468.

Gulikers, J., Runhaar P., y Mulder, M. (2018). An assessment innovation as flywheel for changing teaching and learning, *Journal of Vocational Education & Training*, *70*(2), 212-231.

Haelermans, C. (2010). Innovative power of Dutch secondary education, *Innovation*, *12*(2), 154-165.

Hale, J. L. (2013). *Secondary Teacher Self-Efficacy and Technology Integration* [Disertación]. Florida: The University of West Florida, ProQuest Dissertations Publishing.

Heras, M., y Ruiz-Mallén, I. (2017). Responsible research and innovation indicators for science education assessment: how to measure the impact?. *International Journal of Science Education*, *39*(18), 2482-2507.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes?. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2 (número especial), 15-29.

López-Meneses, E., Cobos-Sanchiz, D., Martín-Padilla, A. H., Molina-García, L. y Jaén-Martínez, A. (Eds.) (2018). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona: Octaedro.

Martín-Díaz, M. J., Gutiérrez, M. S. y Gómez, M. A. (2013). ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente?. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, *8*(22), 11-31.

McCarthy, F. y Vickers, M. (2008). Digital natives, dropouts and refugees: Educational challenges for innovative cities. *Innovation*, *10*(2-3), 257-268.

McCharen, B., Song, J. y Martens, J. (2011). School Innovation: The Mutual Impacts of Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership*, *39*(6), 676-694.

Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(1), 19-26.

Moffatt, K., Panitch, M., Parada, H., Todd, S., Barnoff, L., y Aslett, J. (2016). Essential cogs in the innovation machine': The discourse of innovation in Ontario educational reform. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *38*(4), 317-340.

Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *10*(1), 26-43.

Richter, J., Hale, A. E. y Archambault, L. M. (2019). Responsible innovation and education: integrating values and technology in the classroom. *Journal of Responsible Innovation*, *6*(1), 98-103.

Rodríguez, J. (2011). Innovación y tecnología: necesidad de cambios en los procesos de enseñanza –aprendizaje, inclusión de competencias y compromiso desde la formación docente. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 117 (Extra), 31-50.

Simmie, G. (2014). The Neo-Liberal Turn in Understanding Teachers' and School Leaders' Work Practices in Curriculum Innovation and Change: A Critical Discourse Analysis of a Newly Proposed Reform Policy in Lower Secondary Education in the Republic of Ireland. *Citizenship, Social and Economics Education*, *13*(3), 185-198.

Yeung, S. P. (2010). IT and Geography Teaching in Hong Kong Secondary Schools: A Critical Review of Possibilities, Trends and Implications. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *19*(3), 173-189.

RESIGNIFICANDO LA CULTURA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE

Luna, Diego
Profesor de Ciencias Sociales y Asistente Honorario del Dpto. de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla
dielundel@gmail.com

Resumen
En los últimos años, la innovación educativa se ha convertido en un objeto de deseo más, llegando incluso a invertir su antigua condición de voz contrahegemónica. Como demuestran los resultados de una investigación-acción con estudio de caso, el fomento de un nuevo modelo educativo por parte de diversas fuentes discursivas genera en la práctica multitud de contradicciones. En este proceso de redefinición de la cultura escolar tradicional, la figura del docente constituye una perspectiva privilegiada a la hora de observar, diagnosticar y aportar posibles soluciones. Las conclusiones aquí obtenidas señalan que, disolviendo en muchas ocasiones su imagen de autoridad, el docente innovador es sobre todo un artista polifacético: un orientador, un coach, un terapeuta, un informático, un editor de contenidos digitales, un publicista, un gestor cultural, un técnico de eventos, un tour operador, etc.; y todo ello, porque así se lo sigue exigiendo la comunidad educativa a la que pertenece, sin dejar de ser la fuente de conocimiento que siempre fue.

Abstract
In recent years, educational innovation has become an object of desire more, even reversing its old counterhegemonic voice condition. As the results of an action research case study show, the promotion of a new educational model by various discursive sources generates a number of practical contradictions. In this process of redefining the traditional school culture, the figure of the teacher constitutes a privileged perspective in order to observe, diagnose and provide possible solutions. The conclusions obtained here indicate that, dissolving in many occasions his image of authority, the innovative teacher is above all a versatile artist: a counselor, a coach, a therapist, a computer expert, a digital content editor, a publicist, a cultural manager, an event staff member, a tour operator, etc.; and all this, because this is still required by the educational community to which he belongs, being the source of knowledge that he always was.

Palabras clave: innovación educativa; innovación docente; enseñanza reflexiva; cultura escolar; investigación acción; estudio de caso.

Keywords: educational innovation; instructional innovation; reflective teaching; school culture; action research; case study.

INTRODUCCIÓN
Como puede ser percibido por cualquier docente en activo, de entre todas las tensiones que definen nuestra cultura, la establecida hoy entre tradición e innovación resulta ser la que más confusiones y desafíos está generando en el ámbito escolar y, por consiguiente, la que más está contribuyendo a la redefinición de la cultura escolar más extendida. Por un lado, el paradigma tradicional (vinculado al enciclopedismo, a las clases magistrales, a la pasividad, a la

memorística, al examen como mecanismo de estratificación social, etc.) sigue siendo para muchas personas, con independencia del componente generacional, el mejor e incluso único camino para alcanzar una educación de calidad; por otro, cada vez son más quienes empiezan a identificar la innovación (defensora de la participación, del uso de herramientas digitales, de metodologías abiertas a la creatividad y al pensamiento crítico, etc.) con una cuestión de prestigio, como ocurre en realidad con muchos otros aspectos basados en el principio de innovar por innovar.

Siguiendo esta última tendencia, los docentes más novedosos son los grandes protagonistas de las investigaciones sobre innovación educativa; después de todo, ellos son los principales responsables de las formas en que las nuevas generaciones heredan valores y saberes. Debido además a la madurez que se les presupone respecto a los alumnos, son de hecho aquellos cuyas opiniones poseen un mayor interés para los especialistas, siendo a menudo privilegiadas por encima de cualquier otra. Sin embargo, pese a excéntricos planteamientos como el de Aparicio y Rodríguez (2016), el colectivo docente no sería ni mucho menos el causante de la crisis actual de la escuela (Olivo, 2012), sino más bien el principal afectado por esa tensión *tradición-innovación*, expresada en una serie de ajustes y desajustes metodológicos que en general tienen que ver con los contradictorios propósitos de la educación actual (Ellis, Souto-Manning y Turvey, 2019). Una serie de retos que, como descubría Pescarmona (2011) a partir del análisis etnográfico de las actividades llevadas a cabo por un grupo de profesores, serían en sí mismos específicos de una nueva cultura escolar a tener muy en cuenta.

En este sentido, no es baladí el hecho de que Ümarik y Goodson (2018) hayan reivindicado el concepto de *nostalgia* como índice de reflexión para una mejor comprensión de lo que suponen los cambios educativos desde el punto de vista de las transformaciones en la cultura docente. Algo que podría dar respuesta a la necesidad identificada por Justice (2016) de diseñar un tipo de lenguaje alternativo para describir la compleja y contradictoria relación actual entre el profesorado y las pedagogías digitales. Un proceso en el que, según reconocían González-Sanmamed, Sangrà y Muñoz-Carril (2017) a través de un estudio de caso múltiple, podrían identificarse diferentes niveles de integración tecnológica, de los cuales el cuarto supondría ya una mejora del proceso de aprendizaje de los alumnos.

Algunas de las investigaciones de corte más crítico, y por ello mismo más próximas al posicionamiento del trabajo que aquí se presenta, han subrayado el predominio de una actitud contradictoria o directamente desfavorable del profesorado hacia la integración de la tecnología en el aula. El estudio de Díaz, Inés, Soto y Conejeros (2015) determinaba incluso que las innovaciones llevadas a cabo por los docentes son fundamentalmente experimentos aislados y por iniciativas individuales. A este respecto, mientras McGrail (2006) aludía a factores tales como la desconfianza generada por el carácter institucional de muchas iniciativas innovadoras o los retos identitarios que trae consigo todo proceso de renovación, DeCuir (2012) concluía –lo cual podría resultar aún más sorprendente–, que este tipo de disposiciones negativas hacia la innovación tienen lugar con independencia de factores como los de la experiencia o la edad. Desde una perspectiva más constructiva, Koh y Lee (2019) defendían finalmente la importancia de la actividad investigadora –siguiendo en su caso el ejemplo de dos profesores de Singapur– a la hora de afrontar la complejidad y las tensiones internas de los procesos innovadores.

1. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo no es otro que el de profundizar en la manera en que la cultura escolar innovadora está afectando hoy a la práctica docente. A partir de un posicionamiento docente-

investigador autocrítico, el problema de investigación asumido sería el siguiente: ¿de qué manera es experimentado el encuentro entre una didáctica innovadora y otra tradicional por parte de un docente de Geografía e Historia en ESO?

Los resultados que aquí se presentan derivan concretamente de la primera fase de una investigación-acción con estudio de caso, dedicada a un diagnóstico general de la situación, que ha tenido lugar a lo largo de los cursos 2017-2018 y 2018-2019. El contexto en el que se enmarca el caso en cuestión es un centro educativo privado de Sevilla al que recurren familias de clase media-alta atraídas por la oportunidad de educar a sus hijos en un ambiente autodenominado de "excelencia educativa". A fin de rastrear y comprender las principales dinámicas de enseñanza-aprendizaje presentes en él, fueron aplicados el método (auto)etnográfico, mediante las técnicas de la entrevista semiestructurada y la observación participante (con un diario del investigador como instrumento de recogida de datos), así como el análisis (auto)crítico-discursivo de todos los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje (currículo, filosofía pedagógica del centro, orientaciones metodológicas del departamento, roles del profesor y del estudiante, etc.). Las unidades de información que aparecen citadas en el siguiente apartado fueron codificadas siguiendo este sistema:

Tabla 1. Sistema de codificación de las unidades de información

Vector discursivo	Fuente	Modelo de código	Significado
Legislación	*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*	F1-E1	Fuente-ámbito (España) y orden del fragmento de información
	Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía…	F2-A1	Fuente-ámbito (Andalucía) y orden del fragmento de información
Centro	Proyecto educativo	F3-PE1	Fuente-documento y orden del fragmento de información
	ROF	F4-ROF1	Fuente-documento y orden del fragmento de información
	Compilación de documentos sobre la metodología del centro	F5-M1	Fuente-documento y orden del fragmento de información
Sujeto	Profesor	F6-DI-11.04.2018-7	Fuente-diario del investigador-día, mes y año del registro-número de la observación

Fuente: Elaboración propia.

2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos podrían ser clasificados según tres atributos bastante representativos del papel que deben ejercer hoy los docentes: autonomía, versatilidad y flexibilidad. Por una parte, la autonomía es una de las características que más reivindican una y otra vez los textos legislativos al referirse tanto al alumno como al docente, y que funcionaría como un mero simulacro discursivo de lo que de verdad ocurre. En lo que respecta al docente, el discurso innovador diseminado en tales textos gira en torno a una especie de ambigua y supuestamente renovada importancia del profesor en relación al nuevo paradigma educativo del aprendizaje

competencial. A él se le asigna "una mayor autonomía" sin precisar jamás respecto a qué, aunque sí su hipotético propósito: "para lograr este proceso de cambio curricular es preciso favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado" [F1-E10].

Por encima de cualquier otro objetivo, la personalización de la educación se plantea como un fin educativo en sí mismo, constituyendo una responsabilidad específica de los docentes. Un planteamiento que, aunque positivo en un principio, ejemplifica a la perfección la contradicción intrínseca al nuevo paradigma educativo: como sugieren tanto las observaciones realizadas en el aula como el sentido común, el primer requisito para garantizar una educación personalizada, que no es otro que el de tener un número reducido de alumnos en clase, supone un factor que escapa por completo al alcance del docente. Tal elemento sería de hecho enterrado en la polémica Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), pero también por el propio ritmo de trabajo del Centro, que no permite a los profesores dedicar el tiempo necesario a cada alumno.

Llama la atención el hecho de que, frente a esta situación, la gran tarea que unas fuentes y otras encomiendan a los nuevos docentes consista precisamente en el diseño e implementación de métodos personalizados de aprendizaje: "la orientación metodológica surge del docente, que adopta la decisión sobre los recursos educativos que se van a utilizar que adecuará dicho enfoque metodológico según las necesidades del alumnado y los objetivos previamente establecidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje" [F2-A18]; "el papel principal del profesor es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje" [F5-M11]. De este modo, las nuevas directrices educativas parecen depositar demasiada confianza en las propias competencias o capacidades que los docentes poseen para ello, comenzando por la propia capacidad organizativa para encontrar momentos de preparación, aplicación y seguimiento de la eficacia de tales métodos individualizados. Según se ha podido comprobar, intentar llevar la teoría de la enseñanza personalizada a la práctica no es nada sencillo ni posible de conseguir por cualquier profesional, ya sea novel o experimentado, apoyado o no por las familias [F5-M20]. Después de todo, los requisitos que ello exige no son precisamente asequibles: "los métodos deben partir de la perspectiva del profesorado como orientador, promotor y facilitador del desarrollo en el alumnado, ajustándose al nivel competencial inicial de este y teniendo en cuenta la atención a la diversidad y el respeto por los distintos ritmos y estilos de aprendizaje mediante prácticas de trabajo individual y cooperativo" [F2-A5].

La cantidad de elementos a tener en cuenta a la hora de poner en marcha una didáctica adaptable a cada alumno nos emplaza directamente al segundo atributo del polifacetismo característico del profesor actual: la versatilidad. Así es expresado en el Proyecto educativo del Centro en el que se enmarca el caso de estudio: "para que todo este programa de evaluación tenga éxito es necesario: una conciencia crítica del profesor con respecto a su tarea y una gran versatilidad para modificar su metodología" [F3-PE22]. Una idea que, de entrada, contrasta con lo observado en un contexto donde existen múltiples niveles dentro de un sistema de control vertical perfectamente asentado. En él, cualquier tipo de modificación metodológica precisa, bien de autorización, bien de ocultación (lo cual puede resultar arriesgado en un centro de carácter privado).

En general, la versatilidad constituye una cualidad que va ligada al aprendizaje competencial de una manera tan estrecha como peculiar. En el nuevo paradigma educativo, el papel del docente

conforma una suma de funciones supuestamente novedosas, en todo caso bastante imprecisas: "El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes" [F1-E8]. De alguna manera, podría decirse que el docente también debe ejercer su rol de un modo competencial, sin poder centrarse nunca en su materia, al menos no como lo hacía en el modelo educativo tradicional, sino dispersando su tiempo y sus esfuerzos conforme a una serie de responsabilidades históricamente inéditas. Una circunstancia, la del polifacetismo docente, que sin duda se ve elevada a su máxima expresión en un centro privado, como el que ocupa, donde cualquier aspecto pedagógico debe aportar algo dentro de una única estrategia mercadotécnica.

Así lo demuestran una serie de fragmentos extraídos de diversas fuentes y que, como se comenta a continuación, representan la multiplicidad de funciones a las que el nuevo docente se enfrenta:

- Junto con las actividades evaluables en el aula (proyectos, estudio semanal, etc.)[1], el *profesor-corrector* de Geografía e Historia debe supervisar cada mes el cuaderno o porfolio de cada alumno (con esquemas, respondones, redacciones, etc.) y corregir una media de tres exámenes por curso (tema central con tema de repaso de otro curso, tema de Hª del Arte/Música y prueba general de mapas).

- Al tener como material didáctico principal un libro digital (AulaPlaneta), el *profesor-editor* debe preparar los contenidos del mismo para cada curso mes a mes. Todo ello con independencia de la elaboración de materiales didácticos propios, exclusivos del Centro debido a la peculiar distribución del temario (por ejemplo, la Historia de la Edad Moderna se trabaja de forma ampliada en 3º de ESO) y al alto nivel académico exigido (biogafías, esquemas, presentaciones PPT, mapas interactivos, pruebas en herramientas web, etc.).

- El *profesor-coach* debe prestar una atención especial a los alumnos de su tutoría. Para ello mantiene un diálogo privado y constante con cada uno de ellos, e investiga sus respectivas preocupaciones emocionales y evoluciones académicas, preguntando a los profesores de otras asignaturas distintas a las suya y remitiendo los informes a las familias mes a mes, dependiendo de la situación del discente. Respecto a las familias, el tutor dedica igualmente una atención personalizada y diaria, normalmente desde su tiempo libre[2], a través tanto del teléfono como de una plataforma web de gestión escolar, Esemtia.

- El *profesor-informático* debe conocer y manejar con soltura los últimos dispositivos, aplicaciones, herramientas web… Con frecuencia son los propios alumnos los que descubren o enseñan al profesor a usar algunos de estos elementos[3]. Pero, por encima de todo, el profesor debe saber cómo superar los fallos en la red wifi que

[1] "A lo largo de la unidad la función del profesor será supervisar el trabajo de los equipos, orientarles" [F5-M30].

[2] "Si bien se nos recomienda no contestar a padres a partir de las 19:00 h de la tarde, esto es sencillamente inevitable porque hasta esa hora los tutores solemos estar ocupados con unas y otras tareas y se corre el riesgo de que al día siguiente se olvide" [F6-DI-07.12.2017-4].

[3] "Muchas veces la falta de una formación actualizada en materia de aplicaciones web es suplida con el aprendizaje de los propios alumnos, quienes en general son grandes conocedores de este tipo de herramientas, sobre todo si resultan divertidas (por ejemplo, *Quizizz*)" [F6-DI-09.04.2018-2].

torpedean las clases, mediante la búsqueda de soluciones alternativas sobre la marcha[4], que a veces le obligan a retrotraerse al antiguo modelo educativo.

- El *profesor-consumidor cultural* debe asistir a todo tipo de eventos extraescolares (conciertos, jornadas formativas, cenas benéficas, excursiones, etc.), organizados por el Centro. La no asistencia a tales eventos puede ser sancionada verbalmente, con mayor o menor intensidad dependiendo del grado de autoridad del profesor.

- El *profesor-tour operador* de Geografía e Historia debe organizar una media de tres salidas culturales al mes, a realizar siempre en miércoles en horario de día completo o de tarde (dependiendo de si se trata o no de una salida fuera de la ciudad), a menudo sobrepasando la hora de finalización estipulada por causas ajenas. Asimismo, existe una salida final de curso que tiene lugar siempre durante algún puente festivo.

- El *profesor-técnico de eventos* debe participar en la organización, celebración y limpieza de numerosos actos propios (Fiesta de Bienvenida, Fiesta de las Casas, Fiesta de Fin de curso, Competiciones deportivas con padres, etc.) y festividades del calendario tanto locales (Semana Santa, Feria, etc.) como internacionales (Halloween, Día de Europa, Día de Alemania, Día de Portugal, Día de Acción de Gracias, etc.). Incluso "los profesores participarán de las actividades programadas por el colegio aun no siendo de su ciclo" [F4-ROF13].

- El *profesor-gestor cultural* debe organizar una semana anual dedicada al área de conocimiento a la que se adscriben sus asignaturas. En el caso de la Semana de la Historia, a celebrar siempre en torno al Día de la Hispanidad, los dos profesores implicados han de plantear exposiciones, concursos, teatros, proyecciones de películas, ciclos de conferencias, etc.[5] Mutatis mutandis, la Semana de los Idiomas, la Semana de la Lengua o la Semana de las Ciencias, plantean respectivamente sus propios calendarios de actividades, dinamitando durante esos días la programación de aula de las demás materias. Se trata, por definición, de semanas enteras en las que "ni se dan clases, ni hay forma de recuperarlas" [F6-DI-04.05.2018-2].

La puesta en marcha de todo lo anterior no sería posible sin la flexibilidad que hoy se presupone a los docentes. De hecho, si hubiera que destacar algún rol que apareciese prácticamente en todas las dimensiones anteriores ese sería sin duda el del profesor-improvisador. Una función para la cual nadie ha sido previamente formado, sino que se desarrolla día tras día, dependiendo de la mayor o menor flexibilidad de la persona. De esta cualidad dependen directamente capacidades tales como las del diálogo o la gestión del tiempo, en cualquiera de los casos conectadas siempre con el arte de la improvisación. El docente debe ser flexible ante el cambio de decisiones que le afectan (sobre metodología, calendario, planes, actividades, responsabilidades, etc.), pero también ante un sistema global cuyas particularidades organizativas pueden resultar difíciles de encajar sobre todo en el momento de la incorporación al Centro. En ocasiones, la flexibilidad llega a ser planteada explícitamente como una virtud de la

[4] "Un día más la red wifi brilla por su ausencia. Siento impotencia y rabia porque nos piden funcionar de una determinada manera sin tener la infraestructura adecuada (según la responsable TIC, esto tiene que ver con un exceso de conexiones a la misma red). Esto obliga a improvisar, llegando a veces a situaciones ridículas: a veces los exámenes con Socrative no se han podido llevar a cabo" [F6-DI-12.03.2018-1].

[5] "Lo más grave de todo ello es que, a pesar del esfuerzo depositado y del estrés generado, no se recibe ningún tipo de *feedback* por parte de la Dirección. Indiferencia total" [F6-DI-13.10.2017-4].

que depende el éxito o el fracaso de la enseñanza personalizada: “al tratarse de una enseñanza individualizada, el profesor no debe permanecer sentado en la mesa del profesor. Sólo para la corrección inmediata” [F4-ROF12]. En general, la actitud zen que se demanda, no reconocida pero imprescindible para sobrellevar el ritmo de trabajo, está perfectamente sugerida en las normas dirigidas a los profesores que recoge el ROF.

Allí se exige actuar siempre como modelos positivos, reflexivos y flexibles en cualquier situación, promoviendo siempre una relación “tranquila y relajada” con los alumnos [F4-ROF11]. Al igual que en los documentos legislativos, se da especial importancia a la promoción de la autonomía y a la atención personalizada, esta vez desde el refuerzo positivo (“alabar sus logros para que se dé cuenta de que estamos atentos a sus esfuerzos y los reconocemos y valoramos”), transmitiendo “confianza en los progresos y habilidades del niño” para aumentar su autoestima. A este respecto, llaman la atención normas como la de “ayudar al alumno/a a darse cuenta de que su aprendizaje nos interesa, de que nos preocupamos por él”, en la que se vislumbra inevitablemente la lógica empresarial que empaña en muchas ocasiones el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En general, se anima a evitar las conductas inadecuadas mediante la indiferencia hacia ellas o la aplicación de medidas tajantes en caso de ser “perturbadoras o peligrosas”. En este sentido, se requiere que el docente se muestre “firme y seguro cuando se han de cumplir las reglas y normas”, lo que presupone una gran flexibilidad para poder combinar esto con lo anterior, tratándose tales normas de medidas “que tendrán un grado de exigencia en consonancia con su capacidad”, la del alumno. Después de todo, la base de la flexibilidad docente debe ser “aceptar al niño tal y como es, con sus posibilidades y limitaciones, sin generar expectativas inadecuadas”. Finalmente, quizá la norma más problemática que recoja el ROF del Centro sea la número 16: “Atendiendo al Sistema de Casas dar puntos a los alumnos por las conductas positivas. Pasar los puntos obtenidos por los alumnos al marcador general del aula” [F4-ROF11]. Esta medida alude a una práctica fomentada por la Dirección del Centro aunque nada bien recibida por los docentes, pues tiñe los procesos educativos de un carácter profundamente mercantilista.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de un docente en activo, las últimas transformaciones de la cultura escolar más difundida en nuestras sociedades apuntan a lo siguiente:

1) Entre las funciones del antiguo maestro se encuentra ahora, no ya la responsabilidad de optar por un método u otro, sino la obligación de contemplar e integrar cualquier variable innovadora dentro del diseño de las estrategias didácticas, y ello sin dejar de atender tanto a los objetivos marcados por las instituciones como a las circunstancias características de su contexto socioeducativo.

2) Como consecuencia de lo anterior, y disolviendo en muchas ocasiones su imagen de autoridad, el nuevo docente es ante todo un artista polifacético: un orientador, un coach, un terapeuta, un informático, un editor de contenidos digitales, un publicista, un gestor cultural, un técnico de eventos, un tour operador, etc. Y todo ello sin dejar de ser la fuente de conocimiento que siempre fue.

3) La autonomía constituye una mera ficción discursiva. Aquella facultad que el discurso legislativo concede al docente no significa precisamente independencia, sino autogestión, es decir, sometimiento ante un aumento históricamente inédito de la carga de trabajo y de responsabilidades. El docente carece hoy más que nunca de los recursos necesarios para

sacar adelante una enseñanza personalizada con unos mínimos de calidad; el tiempo es el primero de estos recursos y la formación en competencias el último: se le solicitan las mismas capacidades que deben desarrollar los alumnos, sin haber sido educado en el mismo paradigma que debe inculcar.

4) Como nota agravante, en el contexto de un centro privado existen además una serie de figuras (Dirección, Jefatura de Estudios, Departamento…) que anulan casi por completo el criterio didáctico del docente. Hablar actualmente de autonomía en un centro privado es, no lo olvidemos, hablar de la autonomía que puede disfrutar un empleado en cualquier empresa, una cuestión muy relativa y a la vez muy acorde con un régimen de verdad que, como estrategia psicopolítica eficaz hasta el extremo, ha conseguido anteponer el subdiscurso de la autorrealización profesional a la obtención de la verdadera felicidad (Han, 2014).

5) Lejos de poder ser consideradas virtudes del nuevo docente, la versatilidad y la flexibilidad son mecanismos de supervivencia desarrollados con el único propósito de hacer frente a las exigencias de la educación personalizada y competencial, y, en general, a cualquier situación generada en la práctica a raíz del intento frustrado de actuar de una forma autónoma.

6) Confirmando las ideas previas planteadas en la introducción, debemos finalizar concluyendo que el fomento de dos modelos educativos antagónicos por parte de las más diversas fuentes discursivas se traduce en la práctica en multitud de contradicciones en torno a la manera en que el docente del siglo XXI debe enfocar su enseñanza. En esta línea, si de verdad ha de existir un interés investigador por la figura del docente, este debe interpretarse sobre el trasfondo de una nueva cultura escolar marcada por las incongruencias derivadas de la puesta en práctica del discurso innovador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio, J. J. y Rodríguez, M. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 44, 41-66.

DeCuir, A. F. (2012). *The Relationship between Teachers' Attitudes toward Technology and Technology Use*. Mineápolis: ProQuest LLC, Walden University.

Díaz, C., Inés, M., Soto, V. y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(2).

Ellis, V., Souto-Manning, M. y Turvey, K. (2019). Innovation in teacher education: towards a critical re-examination. *Journal of Education for Teaching*, *45*(1), 2-14.

González-Sanmamed, M., Sangrà, A., y Muñoz-Carril, P-C. (2017). We can, we know how. But do we want to? Teaching attitudes towards ICT based on the level of technology integration in schools. *Technology, Pedagogy and Education*, *26*(5), 633-647.

Han, B-C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.

Justice, S. (2016). *Learning to Teach in the Digital Age: New Materialities and Maker Paradigms in Schools*. Berna: Peter Lang.

Koh, E. y Lee, S-S. (2019). Learning innovations from research to practice: dilemmas in the field. *Learning: Research and Practice*, *5*(1), 87-92.

McGrail, E. (2006). It's a Double-Edged Sword, This Technology Business': Secondary English Teachers' Perspectives on a Schoolwide Laptop Technology Initiative. Teachers College Record, *108*(6), 1055-1079.

Olivo, M. A. (2012). Los maestros en el banquillo de los acusados. Aproximaciones desde una crítica cultural. *Encuentros*, 2, 47-60.
Pescarmona, I. (2011). Working on cooperative learning: Challenges in implementing a new strategy, *International Journal of Pedagogies and Learning*, *6*(3), 167-174.
Rodríguez-Magda, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
Ümarik, M. y Goodson, I. F. (2018). Nostalgia in the narratives of vocational teachers as a way of understanding responses to change, *Critical Studies in Education*, 1-16.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E POLITECNIA: BASES PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Maldaner, Jair José
IFTO Campus Palmas- TO Brasil.
jair@ifto.edu.br

Carrasco, Alex Gomes
IFTO Campus Palmas- TO Brasil.
alexcarrasco@ifto.edu.br

Resumo
O estudo apresenta os conceitos de Politecnia, Omnilateralidade e Trabalho como Princípio Educativo e suas possíveis contribuições para uma formação humana integral. A pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica, referenciada na literatura marxiana e gramsciana, sendo que foi utilizado como base deste estudo os textos da disciplina de Bases Conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica, do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT, do IFTO/ Campus Palmas, correlacionando-as com outros estudos realizados por diversos autores da área de Trabalho e Educação. Discute a importância da indissolubilidade da teoria e prática do trabalho no campo educacional, enfocando a Politecnia como desenvolvedora da construção de uma proposta de educação integral, discutindo também a importância da educação omnilateral na formação de profissionais para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Abstract
The study presents the concepts of Politecnia, Omnilaterality and Work as an Educational Principle and their possible contributions to an integral human formation. The research is theoretical and bibliographic, referenced in the Marxian and Gramscian literature, and was used as the basis of this study the texts of the discipline of Conceptual Bases for Vocational and Technological Education, from the Master in Professional and Technological Education-PROFEPT, IFTO. Campus Palmas, correlating them with other studies by several authors in the area of Work and Education. It discusses the importance of the indissolubility of the theory and practice of work in the educational field, focusing on Politecnia as the developer of the construction of a proposal for integral education, and also discussing the importance of omnilateral education in the formation of professionals for the labor market and for life in society.

Palavras-chave: trabalho como princípio educativo; omnilateralidade; politecnia; formação humana integral.

Keywords: work as an educational principle; omnilaterality; polytechnic; integral human formation.

INTRODUÇÃO
Na busca da ruptura entre teoria e prática na educação, torna-se fundamental a compreensão dos conceitos e fundamentos acerca da formação omnilateral ou politécnica. Esta se dá pela apropriação das concepções marxianas e gramscianas, visando a quebra do dualismo entre educação/trabalho e formação manual/intelectual para o desenvolvimento integral dos estudantes.

O dualismo histórico no Brasil, no que se refere ao acesso aos bens e aos serviços produzidos pela sociedade, está vinculada, fortemente, ao tecido social, por conta de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual, onde a organização social, propicia a educação geral para as elites e destina a preparação para o trabalho para os menos abastados, sendo que, a partir da década 1940, o dualismo toma um caráter estrutural, onde a educação nacional foi organizada por leis orgánicas, que definiam os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedéutica, voltados para o acesso ao ensino superior e os que deveriam ter formação profissional (Ciavatta, 2008).

Elementos centrais que operam na configuração desigual das relações trabalhistas e sociais são enfatizadas pela divisão de trabalho e propriedade privada, colocando o interesse social de uma classe, os capitalistas, como dominante e imposto aos demais. No sistema capitalista a força individual do trabalho, não vigora se não estiver vendida como mercadoria do capital. Assim, a divisão social do trabalho impõe ao trabalhador uma determinada esfera do sistema produtivo, tornando, não apenas a atividade que realiza parcial e alienada, em relação ao seu produto final, como também o próprio trabalhador torna-se parcial e alienado, e assim, impossibilitado de fazer um produto independente, por transformar-se em um aparelho automático de um trabalho parcial (Marx, 2004).

Nos anos de 1980, recomeça no Brasil, a luta política pela democratização da educação por meio do projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação –LDB, que buscava proporcionar uma formação básica que levasse à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica, apoiada no conceito de Politecnia. Não se tratando aqui, de Politecnia no sentido de polivalência, que pretende levar o trabalhador a aumentar a sua produtividade através do desempenho de várias funções em determinado trabalho, mas de conferir ao ensino médio processos de trabalho reais, possibilitando a assimilação, não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base dos meios de produção da atualidade (Ciavatta, 2008).

Assim, o objetivo do presente estudo é o de conceituar a Politecnia e Omnilateralidade, bem como compreender o conceito de trabalho como princípio educativo e a escola unitária, identificando suas possibilidades para uma proposta de formação de trabalhadores visando a quebra da dualidade estrutural da educação.

1. REVISÃO DA LITERATURA

O trabalho como princípio educativo deve ser a base de toda a organização escolar, uma vez que, o que define o homem é exatamente o trabalho. Através do trabalho, o ser humano vai transformando o mundo e produzindo historicamente a sua existência. O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, onde o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. O Homem põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005).

No início das civilizações, os homens se educavam entre si e educavam as novas gerações através do trabalho, sendo essa forma de educação posteriormente substituída pela escola, que se encarregou de ser a responsável pela transmissão dos conhecimentos para as novas gerações. Acerca do papel da escola, Saviani (1989), defende que o currículo da escola elementar deve ser baseado no trabalho, alicerçado no conceito de Politecnia como meio de

superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.

Manacorda (1990), em seu libro *O princípio educativo em Gramsci*, revela alguns fragmentos da proposta educativa de Gramsci, como o caráter criativo que a escola deve ter e revela alguns sinais da sua proposta educativa de escola unitária, onde estariam unidos: trabalho Intelectual e trabalho Industrial, e que esta escola, também deveria propiciar aos governados uma formação para serem também governantes.

Para Ciavatta (2008) a formação integrada sugere tornar integro e inteiro, o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar o reducionismo da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos científico-tecnológicos e da sua condição histórica-social.

Frigotto (2003), ressalta que a formação humana omnilateral, politécnica ou tecnológica e a escola unitária compõem dois conjuntos de categorias filosóficas, pedagógica e politicamente articulados, com a Politecnia se encaminhando na direção da superação dicotômica entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Politecnia é a possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica na medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolva pela unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais (Saviani, 2003).

A educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões, especificamente, dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas, pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social (Frigotto, 2009).

2. METODOLOGIA

A metodologia empregada no presente estudo se deu através de uma revisão teórico-bibliográfica crítica. Esclarecemos que a pesquisa bibliográfica realizada está na perspectiva das autoras Marconi e Lakatos (2011), segundo as quais “trata-se do levantamento da bibliografia publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Sendo assim, a pesquisa realizada pautou-se com ênfase na busca dos termos: Educação Omnilateral e Politecnia, abordando temas como trabalho e conhecimento teórico, sua inter-relação e indissolubilidade. Utilizando-se de livros e artigos publicados de 1980 a 2019, referenciada nos clássicos do marxismo (Marx, Engels e Gramsci), sendo que foi utilizado como base deste estudo a literatura abordada na disciplina de Bases conceituais para a Educação Profissional e Tecnológica, do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)-Campus Palmas, correlacionando-as com outros estudos realizados por diversos autores da área da educação, obras que evidenciam a importância do tema e discussão em torno da problemática do presente estudo.

3. DISCUSSÃO

Em *Politecnia: Confrontos Conceituais* Moura, Lima Filho e Silva (2015) abordam os elementos centrais da obra de Marx e de Marx e Engels no que diz respeito às suas produções no campo educacional. Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação omnilateral, concepção que foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de Politecnia. A formação intelectual, física e tecnológica sugere que o conceito de politecnia abarca a ideia de formação humana integral.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que, a expectativa social é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimentos, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas. Moura, Lima Filho e Silva (2015), apontam avanços na superação da sociedade burguesa, durante a luta da classe trabalhadora na busca do poder político, dentro do embate entre capital e trabalho, especialmente na área educacional. Enfatizam ainda, que as concepções de escola unitária, de Gramsci, e de Politecnia, proveniente de Marx e de Engels, não se conflituam, mas, que são complementares, e que Gramsci aprofunda os aspectos da Politecnia que não foram muito explorados por Marx e Engels: as dimensões intelectual, cultural e humanística.

Para Manacorda (1990), a ideia de escola unitária vai ao encontro da Omnilateralidade e é o lugar onde ela deve ocorrer. Gramsci (2000) defende que a escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral, deve proporcionar a inserção dos jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um determinado grau de maturidade e capacidade, visando à criação intelectual, prática e autônoma na orientação e na iniciativa.

Em relação à formação integral e o ensino integrado ao ensino técnico, é inseparável a educação geral da educação profissional, devendo ter seu foco no trabalho como princípio educativo, voltado à superaração da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de unir a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, da forma como Gramsci preconizava (Ciavatta, 2008).

Ramos (2010), defende que é necessário construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. A sua identidade como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que, seja unitário em seus princípios e objetivos e que desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem –adolescentes, jovens e adultos–, reconhecendo-os, não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos enquanto cursam o ensino médio, implicando nisso a garantia de direito ao acesso aos conhecimentos construídos socialmente, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, sendo esta, uma utopia que deve ser construída coletivamente. Com isso, busca-se erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora como defendido por Gramsci (1991).

CONCLUSÃO

A Politecnia ou formação integral/omnilateral, bem como o conceito de trabalho como princípio educativo e escola unitária, foi através deste estudo, indicada como possibilidade para superação das contradições que marcam a sociedade capitalista. A integralização do

conhecimento e a formação de profissionais que visam não apenas o valor, mas a qualidade de valor, é fundamental, e evidenciada em décadas de estudo.

Para que ocorra a ruptura entre teoria e prática na educação, este estudo indicou a necessidade de compreensão dos conceitos e fundamentos acerca da formação omnilateral ou politécnica, pela apropriação das concepções marxianas e gramscianas, visando a quebra do dualismo entre educação/trabalho e formação manual/intelectual tão presentes na história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ciavatta, M. (2008). A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, *3*(3).

Frigotto, G. (2003). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2009). Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas.*Trabalho, Educação e Saúde*, 7, 67-82.

Frigotto, G., Ciavatta, M. e Ramos, M. (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez.

Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Gramsci, A. (2000). *Os intelectuais. O princípio educativo.* In *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Manacorda, M. A. (1990). *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artmed.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Marx, K. (2004). Processo de trabalho e processo de valorização. In Antunes, R. (Org.) *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.

Moura, D. H., Lima Filho, D. L. e Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, *20*(63), 1057-1080.

Ramos, M. (2010). Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In J. Moll et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e posibilidades* (pp. 42-58). Porto Alegre: Artmed.

Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz.

Saviani, D. (2003). O choque teórico da politecnia. *Trabalho, educação e saúde*, *1*(1),131-152.

EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: UM DESAFIO PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL

Maldaner, Jair José
IFTO Campus Palmas- TO Brasil.
jair@ifto.edu.br

Cunha, Rodrigo Carvalho da
IFTO Campus Palmas- TO Brasil.
rodrigocunha@uft.edu.br

Resumo
O presente texto trabalha conceitos relacionados à Educação em Direitos Humanos e a Formação Humana Integral, bem como aborda os desafios enfrentados para se trabalhar direitos humanos no ensino médio brasileiro, em especial no profissionalizante. A discussão caracteriza-se como teórico-bibliográfica, dialogando o tema supracitado com as abordagens evidenciadas nas obras de Marx, Granci e demais autores que discutem a educação na perspectiva omnilateral.

Abstract
This study presents concepts related to Human Rights Education and Integral Human Formation, as well as it stands the challenges faced to teaching human right in Brazilian high school, especially in vocational one. It is a theoretical and bibliographic discussion, dialoguing the theme with the approaches of Marx's and Granci's texts, as well as the others autors who discuss the education in an integral perspective.

Palavras-chave: educação em direitos humanos; formação humana integral; omnilateralidade; educação profissional e tecnológica.

Keywords: human rights education; integral human formation; omnilaterality; vocational and technological education.

INTRODUÇÃO

O ensino efetivo de Direitos Humanos encontra inúmeras dificuldades na educação básica no Brasil, em especial a profissionalizante fornecida pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Consequentemente, observa-se hodiernamente a existência de um entendimento inadequado acerca do tema, principalmente entre os jovens, tornando-se numerosos os casos de propagação de ideias e opiniões que atentam contra os direitos humanos, sobretudo nas redes sociais.

Pode-se destacar que a cultura de promoção e valorização dos direitos humanos ainda não se mostra efetiva no Brasil.

O respeito ao ser humano e à sua dignidade, aos valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, são potencializados por meio da Educação

em Direitos Humanos, contribuindo, assim, para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. (Silva e Tavares, 2013, pp. 52-53).

Não obstante para a consecução de uma formação profissional que abranja também os conhecimentos básicos acerca de direitos humanos, formando mais do que meros técnicos especializados em determinada área, necessário se faz a superação de entraves que marcam a educação generalizada no Brasil, em especial a profissional.

O Ensino Médio Integrado deve romper com a concepção fragmentada de educação, de mera preparação para vestibular ou para o mercado de trabalho, passando a ser um curso de compreensão do mundo natural, humano/social, político, cultural, estético e artístico (Frigotto, 2005). Neste sentido, trabalhar a temática da educação em direitos humanos é indispensável para esta formação humana integral/omnilateral do estudante.

A abordagem sobre Direitos Humanos contribui de maneira indispensável para a formação de um verdadeiro cidadão, ainda mais diante de uma sociedade marcada pelo modo de produção capitalista, em que se observa latente o processo contínuo de reificação (a coisificação das relações e dos indivíduos) conforme nomeia Lukács (1989).

Assim, numa acepção omnilateral, integral e politécnica, a abordagem adequada sobre direitos humanos se mostra fundamental para uma formação profissional mais completa, que vá além da construção de competências em determinada área, construindo uma cultura de respeito à dignidade humana a qual se dá através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz.

Nesse contexto, este trabalho visa discutir o tema da Educação em Direitos Humanos e a sua relação com a formação humana integral/omnilateral na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, corroborando, assim, com a construção de uma sociedade mais justa, minimizando os problemas ocasionados pelo modelo de produção capitalista.

1. DISCUSSÕES INICIAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS

Os direitos fundamentais são um produto de um processo histórico, social e conceitual que vem passando por constantes transformações conforme aponta Tosi (2005). Definir direitos humanos não é uma tarefa simples, entretanto a tentativa de fazê-lo nos leva ao menos em direção à compreensão desse processo histórico-social que conferiu a esse conjunto de direitos o status de valores essenciais a serem observados pelos Estados que compõem as nações do globo.

A origem dessa ideia se mostra incerta. Conforme orienta Cavalcanti (2005) a história dos direitos humanos corresponde a um desdobramento da história do surgimento do direito positivo. Assim o que se observa, são registros históricos em que se reconheceu que indivíduos eram detentores de proteção formal, oponível a toda sociedade.

Pode-se afirmar que o berço da ideia de direitos pertencentes a todos os indivíduos nasce no bojo da civilização europeia a partir do século XVI/XVII" (Tosi, 2005, p. 100). Não obstante o entendimento hodierno sobre a referida temática tem como principal marco histórico a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 como um dos primeiros atos da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) –organização criada em 1945

pelos lideres políticos das grandes potencias vencedoras após a experiência terrível das duas guerras mundiais.

A partir da Declaração Universal, a defesa dos direitos humanos começou a se desenvolver no âmbito internacional, por meio de tratados, resoluções, pactos e convenções. Fazendo com que os Estados que aderiram a esses documentos se comprometessem a incorporar na legislação e nas políticas publica a promoção e proteção dos direitos humanos (Candau, 2012).

A Organização das Nações Unidas no Brasil conceitua direitos humanos de forma simples, como "direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição" (ONU, 2018).

Santos (2003) fazendo referencia a José Castan Boneñas, trás a definição deste autor para o conjunto de direitos fundamentais, vejamos:

> (...) define-se direitos humanos como aqueles direitos fundamentais da pessoa humana, considerada tanto em seu aspecto individual como comunitário, que correspondem a ela em razão de sua própria natureza (de essência ao mesmo tempo corpórea, espiritual e social), e que devem ser reconhecidos e respeitados por todo poder e autoridade, inclusive as normas jurídicas positivas, cedendo, não obstante, em seu exercício, ante as exigências do bem comum.

Tosi (2005) referenciando Rabenhorst destaca que "Direitos humanos" seria o conjunto de direitos que tutelam as várias necessidades humanas consideradas como fundamentais para a obtenção de uma vida digna, necessidades estas que se modificam ao longo da história, "vai das liberdades civis e políticas à defesa das minorias, do meio ambiente e da própria democracia, passando, obviamente, pelas necessidades sociais e culturais" (p. 18).

Para além das definições, cumpre-se destacar que todos esses direitos que ao longo do tempo se configuraram como direitos humanos representam um conjunto de valores que podem ser analisados em várias dimensões, ética, jurídica, política, econômica, social, histórica, cultural e educativa conforme aponta Tosi (2005, p. 19), das quais se busca destaca aqui a ultima, a educativa, muito importante, visto que o homem é um ser que se desenvolve a partir de sua cultura e que para tal deve ser educado pela sociedade.

2. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO INTEGRAL: SUPERANDO A IDEIA DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO.

A educação para a cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação desses direitos, tanto na educação formal, na educação informal ou popular e nos meios de comunicação (Tosi, 2005, p. 21).

E na dimensão educativa que ampla disseminação dos direitos humanos deve ser trabalhada, não sendo suficiente apenas a sua positivação no mundo jurídico, visto que positividade não se confunde com efetividade. Assim, "se os direitos humanos não forem internalizados no imaginário social, nas mentalidades individuais e coletivas, de modo sistemático e consistente, não será possível constituir uma cultura dos Direitos Humanos na nossa sociedade" (Candau, 2012).

Nesse contexto, é necessário entender a relação entre Educação e Direitos Humanos para a concretização de uma ampla cultura de respeito aos direitos fundamentais. Para Bobbio (2004) um dos grandes problemas da atualidade no tocante aos direitos fundamentais não reside mais em sua fundamentação, e sim na necessidade de protegê-los (p. 25). Para tal, é necessário que tais direitos estejam implantados na consciência das sociedades, sendo este o ponto primordial da relevância da educação em direitos humanos.

A educação está elencada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) como um direito fundamental –artigo XXVI– devendo ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ONU, 2009).

Assim, entende-se que a educação constitui elemento fundamental para que as pessoas possam assumir dignamente a condição de ser humano na sociedade, e por sua relevância na formação social, também é essencial para a promoção dos direitos fundamentais, conscientizando o individuo para o exercício da cidadania plena.

Nesse sentido, segundo Humberto Pereira da Silva (como citado em Tosi, 2005) "educação em direitos humanos é uma prática educacional moralmente necessária (...) que implique que as pessoas superem e rejeitem violações de direitos humanos" (p. 370).

Destaca-se que a 2° conferência Internacional de Direitos Humanos ocorrida em Viena em 1993, da qual o Brasil fez parte, asseverou a "importância de que os Direitos Humanos passem a ser conteúdo programático da ação dos Estados nacionais" (PNDH, 2010, p. 15). Em virtude disso, em 1996 foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos [PNDH] no Brasil, instituído pelo Decreto n° 1.904/96, sendo posteriormente revisado em duas oportunidades, 2002 e 2008, esta última como resultado da 11° Conferência Nacional de Direitos Humanos, visando estabelecer as diretrizes nacionais que orientam a atuação do poder público no âmbito dos Direitos Humanos no Brasil.

O PNDH-3 (terceira versão) está dividido em seis eixos orientadores, dos quais o eixo cinco trata da educação e cultura em direitos humanos. Dentre as diretrizes do referido eixo convêm destacar:

> Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras (diretriz 19)", que por fim apresenta como objetivo estratégico a "Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras" (PNDH, 2010. p. 155).

Outro documento importante elaborado em 2003, voltado especificamente para a relação entre Direitos Humanos e Educação, oriundo das diretrizes do PNDH, foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos [PNEDH], que ao discorrer sobre a abordagem da referida temática no ensino básico destacou o seguinte:

> São princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica: (...)
> e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais

da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;

f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (PNEDH, 2007. p. 19).

Dessa forma, fica evidente o importante direcionamento dado no sentido de se promover a adequada abordagem do tema durante a formação dos jovens na educação básica, neste sentido, questiona-se por quais motivos tais diretrizes não são aplicadas na pratica.

Ocorre que a educação generalizada que temos hoje, está estritamente relacionada ao trabalho –pois é por meio dele que o ser humano produz a sua própria existência, e para tal, deve dominar os conhecimentos e práticas necessárias a essa produção, o que exige necessariamente uma formação–, logo, essa educação oferecida pela escola é produto das relações sociais e de produção (Moura et al, 2015), assim, temas importantes para a formação do individuo, tais como direitos humanos, dificilmente são abordados efetivamente.

Acredita-se que essa situação é ainda mais acentuada na educação profissional, que traz em sua história um direcionamento voltado a instrução da massa trabalhadora, visando atender às necessidades de mão de obra do sistema de produção, sem um comprometimento efetivo com uma formação completa do indivíduo (Saviani, 1989), conforme evidenciaremos a seguir.

3. FROMAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

A Educação sistematizada foi inicialmente concebida para atender aos interesses das classes dominantes, tornando-se generalização somente após a revolução industrial, com o assentamento do modelo de produção capitalista. Contudo, com a divisão social e técnica do trabalho, o modelo baseado no capital requereu um sistema educacional classista, separando trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, (Moura et al, 2015), conferindo às massas uma formação unilateral, multilada, incompleta, atendendo apenas as necessidades do capital.

Nessa ótica, o ensino profissional foi destinado àqueles que deveriam executar, enquanto que o ensino científico-intelectual foi destinado àqueles que deveriam conceber e controlar o processo (Saviani, 1989).

Nesse contexto, partindo-se dos pensamentos marxiano e gramsciano, a superação dessa educação direcionada para atender às necessidades do modo de produção capitalista, só seria alcançada com a implantação de um modelo educacional integral, omnilateral, politécnico.

Marx defendia a implantação de uma educação humana integral para todos os jovens de ambos os sexos. (Marx, 1982, como citado em Moura et al, 2015). Quando ele –Marx –discorre sobre educação intelectual, claramente sinaliza para uma formação humana integral/omnilateral, que sob a tradição marxiana foi denominada de educação politécnica, relacionada à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido" (Moura et al, 2015).

Para Gramsci, havia uma necessidade de se modificar a estrutura da escola formativa, já que esta se via desprovida de um viés democrático, gerando assim a permanência das diferenças sociais (Ceni, 2015). Seria por meio de uma integração entre trabalho, ciência e cultura que se

comporia o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional, uma escola "desinteressada", essencialmente humanista (Moura et al, 2015).

Sousa (2012) ao discorrer sobre a concepção de Gramsci acerca da educação evidencia que a escola tem como papel precípuo ser um espaço no qual as novas gerações se formarão num humanismo de novo tipo –fundado numa nova concepção comunitária que desenvolverá o espírito coletivo e, imbuído deste espírito, formará uma nova concepção moral que guiará sua postura ética diante de si e dos outros (p. 145).

Diante disso, pensar em educação em direitos humanos na educação básica profissional, pressupõe a superação da dualidade entre educação para o trabalho e educação intelectual que marca a história educacional brasileira.

Nesse cenário, cumpre mencionar que os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia atuam nesse sentido, buscando se aproximarem de uma formação mais integral, politécnica, omnilateral (Azevedo, 2017).

Não se pode negar que educação escolar tem uma função estratégica dentro da construção de uma nação em seu âmbito cultural, social, político e econômico, e nas palavras de Frigotto (2005), é condição para uma relação soberana com as demais nações.

Nesse contexto, visto que no Brasil a política de Educação Profissional, em especial a técnica de nível médio, parte de um conjunto de políticas públicas de educação que tem em vista o cenário econômico nacional, em particular os impactos da política econômica sobre a educação e o emprego, produção e renda (Ceni, 2015), mostra-se necessário, com base no exposto, articular a educação profissional numa visão politécnica, integral, e omnilateral, objetivando a preparação do cidadão para formação humana em todas as suas dimensões: física, mental, intelectual, afetiva, estética, política e prática, relacionando educação e trabalho, no seu aspecto amplo e integral.

> Entretanto:
>
> (...) os ditames da ordem econômica, influenciam diretamente nas políticas públicas educacionais no Brasil, fazendo com que a rede de ensino aos jovens e trabalhadores volte-se precipuamente ao meio de produção, repassando pouco ou nenhum conhecimento crítico quanto ao real papel e função que exercem no mercado de trabalho. Dessa forma, criam-se profissionais aptos ao labor, mas sem um posicionamento consciente de sua função no quadro social, priorizando apenas o fazer, e não a transmissão de conhecimentos (Coutinho, 2007, citado em Ceni 2015).

Nas palavras de Candau (2012) a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas (p. 721).

As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais. A escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez única (Nóvoa, 1999, p. 2).

O art. 205 da Constituição Federal da Republica Federativa do Brasil (1988) estabelece que a promoção da educação objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, e seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O papel do Estado é, portanto, fundamental nesse processo.

Nos ensinamentos de Manacorda (1990) observa-se que o Estado tem como função elevar o nível cultural e moral de grande parte da população, e para além de reproduzir as relações sociais de poder, pode muito bem questioná-las.

Assim, a consecução de uma educação integral, que forme profissional apto a se enxergar e ser enxergado como cidadão, pressupõe o olhar especial ao desenvolvimento de conhecimentos voltados para o fortalecimento dos direitos humanos em âmbito individual e social, reforçando a cidadania.

Não obstante essa tarefa não é tão simples, é preciso que o modelo educacional se organize para alcançar esses objetivos, desde a formação das políticas educacionais até a sala de aula. Nesse processo, um dos pontos mais importantes é o currículo escolar.

A elaboração de políticas curriculares para a educação em direitos humanos constitui uma temática indispensável para a composição das políticas brasileiras de escolarização em nosso tempo nas palavras de Ramos e Frangella (2013, citado em Carvalho, 2018).

A educação em direitos humanos como um componente do direito à educação é elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover (Candau, 2012), assim, um olhar especial deve ser direcionado a formação dos docentes, principalmente na educação profissional em que o direcionamento para as componentes técnicas é mais evidente.

Destarte, para implementar com êxito programas educativos, tanto em DH como em valores morais, são imprescindíveis o treinamento dos professores, reuniões com a direção e o pessoal técnico e de apoio, suporte financeiro e material adequados; do contrário, tais programas permanecerão teóricos e não terão efeito real na vida dos educandos. (Camino e Luna, 2005)

Monteiro de Araújo (2013, citado em Carvalho, 2018) ao discutir a relações entre direitos humanos e o ensino de história, explica o distanciamento dos docentes em relação ao tema motivado em parte pela ausência desse debate nos processos de formação inicial e continuada dos(as) professores(as).

Esses, ao lado de muitos outros, são problemas que devem ser superados para que a educação em direitos humanos passe cada vez mais a ser internalizada efetivamente na educação básica profissional e tecnológica. Porem tal objetivo exige a adoção de uma concepção omnilateral de educação, visando à formação plena dos jovens e profissionais.

CONCLUSÃO

Atualmente o tema direitos humanos se mostra muito recorrente nos discursos sociais, em especial no tocante a maior visibilidade das violações de direitos e a evidente desigualdade mostrada pelos meios de comunicação.

Contudo, assim como a atual tendência no mundo das informações, o tema é socialmente debatido de maneira rasa, superficial e inflado pelos discursos de senso comum, levando a

interpretações no sentido de que os direitos humanos constituem um discurso retórico, e acabaria legitimando situações de violação (Candau e Sacavino, 2013), descaracterizando, assim, a densidade filosófica, histórica e cultural que evidencia a importância de tais direitos no contexto social.

Assim, torna-se importante que cada vez mais o tema em questão seja adequadamente conhecido pelos indivíduos na sociedade, de uma forma mais crítica, visando promover uma verdadeira vivência dos fundamentos que caracterizam os direitos humanos como pilar para promoção da democracia, da justiça, da igualdade, tolerância, paz, entre outros valores essenciais para a o desenvolvimento harmonioso das sociedades.

As maiores dificuldades e obstáculos em relação à adequada efetivação dos direitos humanos na sociedade são a desinformação, o desconhecimento e a ignorância decorrentes do baixo grau de escolaridade do povo brasileiro conforme aduz Santos (2003).

Seria então na educação básica, responsável pela formação dos indivíduos, que a temática de direitos humanos deveria ser abordada a fundo, a fim de internalizar o referido conhecimento na sociedade. É nesse sentido que se direcionam as diretrizes internacionais e nacionais que discutem o tema, visando, dessa forma, estimular os Estados nacionais a incorporarem a educação em direitos humanos em seus conteúdos programáticos, principalmente no que tange à educação básica.

Nesse contexto, para que os indivíduos compreendam os direitos humanos, e o seu papel sociedade atual, marcada pela submissão ao modelo capitalista, é necessário uma adequação no modelo educacional, promovendo-se um ensino integral, ominlateral, politécnico, que conforme apontam os teóricos da linha marxiniana e gramciniana, seria o modelo ideal para a formação de indivíduos para além da assunção de cargos no sistema de produção, gerando, antes de um profissional, um cidadão capaz de refletir sobre a relação dos indivíduos com a sociedade ao longo da história, contribuindo com essa relação de forma positiva.

Tal concepção deve ser incorporada também pela educação profissional, superando a dualidade educação formal e educação para o trabalho, visando conferir a todos um ensino que se direcione a formação do indivíduo como um todo, tornando-o apto a assumir inúmeros papeis dentro da sociedade.

Essa linha, da educação integral no ensino profissional, vem orientando os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia do Brasil, pelo menos no âmbito programático. Direção que merece ser fortalecida ainda mais, visando tornar o ensino integral, omnilateral e politécnico cada vez mais efetivo. Nessa linha, a educação em direitos humanos deve ocupar uma posição de destaque.

Não obstante, a tarefa de se promover uma educação integral contemplando com efetividade o estudo de direitos humanos não é uma tarefa simples. E preciso organizar a educação para a consecução desses objetivos, desde a formação das políticas educacionais até a sala de aula, superando dificuldades como a necessidade reformulações dos currículos, a necessidade de formação e treinamento dos docentes, em especial na educação profissional para que temas como direitos humanos passem a ser discutidos e relacionados com as diversas disciplinas.

Assim, o estudo de direitos humanos no ensino médio profissionalizante é essencial na formação dos indivíduos, tornando-os aptos a desempenharem de forma adequada os diversos papéis sociais, seja no âmbito profissional ou social, fortalecendo a cidadania e a solidificação dos valores universais.

Somente com uma organização estrutural, aliada a internalizarão dessas concepções pelas instituições de ensino e seus agentes, é que se mostra possível caminhar em direção a construção de uma cultura de proteção e valorização dos direitos humanos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Azevedo, A. P. (2017). *Ensino médio integrado à educação profissional: formação omnilateral ou unilateral?* (Dissertação Mestrado, Universidade Federal do Ceará).

Bobbio, N. (2004). *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Brasil (2007). *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Brasil (2010). Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3). Secretaria de Direitos Humanos da presidência da República. Brasília: SDH/PR.

Camino, C. e Luna, V. (2005). Convergências e divergências entre moral e direitos humanos. In G. Tosi (Org.), *Direitos humanos: história, teoria e prática* (pp. 307-320). João Pessoa: Editora Universitária.

Candau, V. M. F. (1999). *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes.

Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, *33*(120), 715-726.

Candau, V. M. F. e Sacavino, S. B.(2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação*, Porto Alegre*, *36*(1), 59-66.

Carvalho, L. de A. (2018). Educação em Direitos Humanos: uma revisão de literatura. *Revista Eletrônica de Educação*, *12*(1), 30-45.

Cavalcanti, C. A. (2005). *História moderna dos direitos humanos: uma noção em construção.* In G. Tosi, G. (Org.), *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária.

Ceni, L. A. (2015). Educação em Direitos Humanos no Ensino Técnico e Profissionalizante: por uma cultura de cidadania no trabalho. RELACult. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, *1*(02), 79-98.

Estrela. S. da C. (2017). *Educação Profissional e Formação Omnilateral: Das Escolas de Artífices ao Projeto de Ensino Integrado do Instituto Federal Goiano-Campus Posse*. Educere. Congresso Nacional de Educação.

Frigotto, G. Ciavatta, M. e Ramos, M. (Orgs.) (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez.

Lukács, G. (1989). *História e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. Rio de Janeiro: Elfos.

Manacorda, M. A. L.(2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea.

Manacorda, M. A. (1990). *O princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre: Artmed.

Moura, D. H., Lima Filho, D. L. e Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Revista Brasileira de *Educação*, *20*(63), 1057-1080.

Nóvoa, A. (1999). Empregos e educação para o trabalho. *Jornal do Brasil*, p. 2.

ONU (2009). *O que são os direitos humanos.* Organização das Nações Unidas no Brasil.

Santos, E. R. dos (2003). O papel dos direitos humanos na valorização do direito coletivo do trabalho. *Jus Navigandi*, *8*(157).

Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio.

Silva, A. M. M. e Tavares, C. (2013). Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação*, *36*(1), 50-58.

Souza, F. das C. S. (2014). Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Expansão e Desafio para os Institutos Federais. XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza. *Livro 3: Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade*, p. 01945.

Sousa, J. R. de (2012). *A formação humana omnilateral e a proposição da escola unitária de Antônia Gramsci: uma análise à luz da ontologia marxiana* (Dissertação Mestrado, Universidade Federal do Ceará).

Tosi, G. (Org). (2005). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária.

TRAS LA ABSTRACCIÓN DESENCARNADA: PRESENCIAS DE INFANCIA. LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA DE RE-SIGNIFICACIÓN DE LA CULTURA DOCENTE

Maldonado Ruiz, Gonzalo
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, España
gonzamaldo@uma.es

Fernández García, Isabel María
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, España
isabelmfg@hotmail.com

Soto Gómez, Encarnación
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, España
esoto@uma.es

Resumen
Este capítulo transita por los significados educativos de la acción, potencialmente filosófica, de documentar pedagógicamente en la escuela infantil, como espacio complejo de relación con las niñas y los niños. Una acción que, además, emerge como una posibilidad para formarse como profesionales desde aquello que acontece en la práctica educativa. En concreto, recorreremos los entresijos de una narrativa vivida por dos niñas que construyen "una casa para el bicho". Un relato que nos ofrece la oportunidad ya no sólo de mirar a la infancia en la profundidad insospechada de su existencia, sino de sentirnos miradas y mirados por ella… Una constante interpelación, encarnada en la infancia, que nos interroga y con-mueve el lugar de nuestro propio "ser pedagógico". Esto nos servirá para pensar sobre lo que se torna crucial en nuestra labor cotidiana en un contexto cada vez más incierto y plagado de incertidumbres pero que, sin embargo, podría parecer que nos exige la construcción de verdades absolutas.

Abstract
What can be found in this paper is a journey through the educational meanings of the action of pedagogical documentation in the nursery school as a complex way to enter into relationship with children. This potentially philosophical action emerges as a possibility to grow from what happens in practice as professionals. Thus, we will go through the ins and outs of a narrative lived by two girls who build "a house for the bug." A story that offers us the opportunity not only to look at childhood in the unsuspected depth of its existence, but also to feel looked at and looked at by it... A constant interpellation embodied in childhood that interrogates us and moves the basis of our own "pedagogical being". This will help us to think about what becomes crucial in our daily work in a context full of uncertainties. However, it might seem to require us to build absolute truths.

Palabras clave: infancia; documentación; rol del profesor; estética.

Keywords: childhood; documentation; teacher role; aesthetics.

INTRODUCCIÓN

Como profesionales de la educación infantil y como docentes, vivimos, de forma permanente, inmersos en tiempos y procesos de reflexión y debate sobre cómo mejorar nuestras prácticas educativas cotidianas. En un marco, tal y como Sims (2017) manifiesta, donde el neoliberalismo. desde la perspectiva adultocéntrica, intenta resistir y proponer un modelo centrado en "estimular" a las niñas y los niños para acelerar su desarrollo, a través de la calificación y evaluación con listas de control de larga extensión y apariencia modernista, para el desarrollo de un eje moral determinado que ha de orientar o "corregir" su conducta para ser "buenas personas".

Sin embargo, si por un momento nos despojamos de esas alhajas que la estructura asimétrica vertical que el discurso hegemónico escolar nos concede, y nos preguntamos, qué es lo que realmente moviliza nuestra vivencia con la infancia, ni siquiera podríamos saber muy bien qué responder. De hecho, movernos desde la idea de infancia es, en primer lugar, nombrar "un espacio enigmático. Los contrarios se tocan y se conectan en vez de oponerse. Todo lo que habitualmente se distingue, se excluye, se revela como incompatible, en el espacio de la infancia se articula en silencio" (Droit, 2018, p. 97). Asumir esto supone poner en cuestión aquellos elementos que, desde nuestra experiencia como alumnas y alumno, hemos constituido como inamovibles en la escuela. Es más, comenzar a pensar que hay algo "no dicho" en la relación con la infancia es, en palabras de Hoyuelos (2013), poner a la escuela en riesgo, abrazando a la incertidumbre en un gesto que se convierte, en sí mismo, en un acto creativo que, incluso abre la posibilidad de que esa indeterminación pueda culminar en tragedia (Kemmis, 2012), porque en la tragedia también hay aprendizaje y descubrimiento.

Teniendo entonces como punto de partida la propia vulnerabilidad de nuestro lugar como maestras y maestros (Altimir, 2010), pretendemos explorar a lo largo de estas palabras el universo que supone movernos dentro de la complejidad vital que cada día puebla los espacios para la infancia, reconociendo la documentación pedagógica como un lenguaje que interpreta, comprende y nos ayuda a con-vivir con ese "aparente caos". Un disfrute que se convierte "en una manera multifacética de crecer con las niñas y niños" (Fleet, 2017, p. 22).

Desde ese prisma, entramos en con-tacto con una narrativa construida por dos niñas en una escuela pública y que, desde la relación que establecemos con ellas, nos sorprende y cuestiona sobre nuestra posición en la escuela (Esteve, 2010) y, por tanto, sobre el sentido que tiene nuestra relación educativa con esas formas propias culturales que la infancia tiene para re-pensar la vida.

Así, nos colocaremos frente al "bicho", ese organismo para el que las niñas decidieron construir una casa en la que "esté cómodo" porque… ¿qué reverbera de "construir una casa" en nuestra práctica docente? ¿Quién es el "bicho" en nuestra relación educativa? Y lo que es más desconcertante aún: Si asumir la vivencia de la infancia nos sumerge en un escenario complejo de conexiones donde todo y nada está al mismo tiempo conectado, ¿cuál es nuestro lugar en la escuela infantil?

1. DOCUMENTAR PEDAGÓGICAMENTE: UNA EXPERIENCIA DE ROCE

Pensar el sentido de nuestro ser docente en la escuela pasa, desde nuestra posición reflexiva, por concebir la escuela como un espacio que ofrece posibilidades de ser habitado, un espacio de vida que "abandona la presunción de poseer verdades inamovibles" (Ceppi y Zini, 2009). En este sentido, si la vida es de por sí incierta, nos vemos inmersos en una acción desbordada por la incertidumbre. Es así como, de repente, la complejidad pasa a ser una vivencia pedagógica que

“nos permite un análisis constante del todo y de las partes, de las relaciones circulares y recíprocas, de la unión de complementarios, buscar una nueva inteligibilidad de los fenómenos sin reduccionismos” (Hoyuelos, 2015, p. 20). ¿Cómo podríamos entrar en relación con la complejidad en una profesión comúnmente entendida como divulgadora de verdades absolutas? Rinaldi (2006) habla de la documentación pedagógica como una herramienta multiusos que, además de visualizar las historias de aprendizaje de las niñas y niños a través de la recogida de imágenes, conversaciones o productos, de alguna manera, también evidencia “un discurso público dominante, y la forma en que nos hemos construido a nosotros mismos como sujetos –gobernados a nosotros mismos– a través de estos discursos” (p. 16).

Sólo seremos capaces de narrar esas historias singulares que confluyen en la vida de los espacios para la infancia a través de una escucha profunda. Escuchar, tal y como Stacey (2015) nos cuestiona, tiene una connotación diferente al observar, verbo ampliamente extendido en nuestras prácticas educativas que buscan la estandarización. Sin embargo, no negamos que la observación ocurra, sino que esta pasa a ser una experiencia que abandona la “pasividad” del rol de observador (Pelo, 2006) y vibra en forma de acciones que nos conectan con la infancia de otra manera. De hecho, hablamos de “experiencia” porque “ello nos exige descolocarnos, desplazarnos para hacer un lugar al otro, la otra y la palabra que trae” (Molina Galvañ, Blanco y Albiol i González, 2016, p. 142). Además, descolocarse no tiene por qué implicar siempre “colocarse en otro lugar”, sino abrazar la idea de la relación educativa como un asunto “complejo” que, a veces, nos deja “sin lugar”. Quizá, asumiendo ese espacio de no-lugar podamos dar cabida que otras cosas pasen y nos pasen.

Aunque pueda sorprender, este posicionamiento no nos niega la posibilidad de pensar lo educativo desde el currículum y desde nuestro lugar como labor pedagógica, porque la documentación también nos abre una vía para “complejizar” nuestro propio currículum (Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, Kocher, Elliot y Sanchez, 2014) y desatarlo de las concepciones simplistas (y, en cierto modo, violentas) de lo que una niña o un niño debería aprender. Así, este movimiento de complexión puede llevarnos a no sólo cuestionar, como decíamos antes, la verdades absolutas que llevamos in-corporadas en nuestro ser docente a raíz de nuestra propia experiencia como alumnas y alumnos (nuestras creencias), sino que además, como relata Vilanova Buendía (2014), puede arrebatarnos la posesión sobre el conocimiento en sí mismo (si alguna vez la habíamos tenido) “y un conocimiento desposeído entra en un plano de relatividad” (p. 32). ¿Significa entonces que las maestras y los maestros no sabemos “nada” y que las niñas y los niños lo saben “todo”? Lo que nos planteamos más bien es que el conocimiento, quizá, no están ni en un lado ni en otro (o podrían estar en ambos), sino que emerge de la relación que se vive entre ambos y está marcado por lo que de ella se desprende. Así lo muestran también Galardini y Iozzelli (2016) cuando describen la documentación pedagógica como un “recorrido de conocimiento recíproco” (p. 11). Pero es que, profundizando aún más, podríamos empezar a pensar que no es sólo el “conocimiento” lo que está en jaque en nuestro ser maestras y maestros…

Pero entonces, si nos quedamos sin la posesión de la verdad, ¿para qué nos formamos si no es en la construcción de información “que transmitir”? Hoyuelos (2013) nos hace pensar en la necesidad de construirnos en una disposición docente compleja que nos coloque constantemente frente a la toma de decisiones entre incertidumbres que, a su vez, desemboquen en otras incógnitas. Así, hablar de “disposición” no implica alejarse del plano formativo, sino que invita a abrazarlo de un modo diferente asumiendo que lo que se pone “en juego” (y nunca mejor dicho) en nuestro trabajo con las niñas y los niños es nuestro

conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2008, 2012, 2017). En otras palabras, en nuestra acción pedagógica median conocimientos, pero también habilidades, actitudes, emociones y valores que caracterizan nuestro hacer. Por eso, entrar en el terreno de la "disposición" supone abrir la puerta a aquellas dimensiones de nuestra vivencia docente que a menudo quedan también silenciadas en los espacios de formación inicial y permanente. Es por esto por lo que la documentación pedagógica nos propone una experiencia formativa, al entrar en una relación provocativa y casi de "extrañamiento" (Mannay, 2017) con la manera de conocer de las niñas y niños, algo que nos ayuda a mantener con vida la tensión que existe al intentar, desde nuestra comodidad, borrar aquello "nuevo" que nos aportan las situaciones no familiares, haciéndolas comunes y, por tanto, accesibles para nuestra comprensión lógica (Schön, 1992).

1.1. La conectividad en la documentación pedagógica

Acoger la idea de la complejidad en nuestra profesión, implica asumir conexiones insólitas entre elementos que desde nuestra lógica pertenecerían a "compartimentos estancos" diferentes. En este sentido, podríamos entender que la documentación pedagógica nos coloca ante la oportunidad de conectarnos con las niñas y los niños, en lo que podría denominarse como una relación insólita desde la apertura a "afectar y ser afectados" (Duschatzky, 2017, p. 68). Por eso, aunque esta herramienta se ha caracterizado por el registro de aquello que acontece, no es eso lo que la define, sino la relación a la que ese registro nos dispone (Fleet, 2017). Sin embargo, y volviendo a la idea de incertidumbre, no podemos entrar a desgranar o describir la naturaleza y las posibilidades de esta conexión porque lo único que sabemos es que es "nueva" (Krechevsky, Mardell, Rivard y Wilson, 2013), y esa novedad ya de por sí trae consigo un asombro o sorpresa, una expresión emocional que aún necesita seguir siendo reivindicada desde una política sensible en los espacios educativos para la infancia (Cagliari et al., 2018).

Así, documentar pedagógicamente desborda nuestra propia imagen de maestra o maestro al ofrecer herramientas para tejer, como muestra Cabanellas (2005), "una red de relaciones comprensible sólo si incorporamos distintos ámbitos de referencia: antropología, sociología, arquitectura, pedagogía" (p. 193). Por tanto, ese desbordamiento supone una transformación (o de-formación, según se vea) de lo que somos, entendiendo que cuando uno se "pone a la escucha", deja de ser lo que siempre ha sido (Davies, 2014) volviendo, aún más si cabe, la práctica en un campo indeterminado y fluido (Higgs, 2012).

Por todo ello, decidimos hablar de la documentación pedagógica como una experiencia de roce, porque la caricia nos produce siempre cosas que no podemos llegar a explicar pero que, sin embargo, no pasan desapercibidas. Así, quizá deberíamos empezar a pensar en la profesión docente como un lugar de con-tacto porque, de hecho, "si en la escuela no se da el encuentro, no hay escuela" (Punta, 2013, p. 52).

Con este pretexto, pretendemos entrar a jugar con el movimiento interpretativo de una historia que vivieron dos niñas. Una historia que nos hizo pensar precisamente, sobre la vivencia de la relación en la escuela porque, aunque no estuviéramos más que "mirando" lo que allí acontecía, lo que miramos no pasa, sino que NOS pasa (Vilanova Buendía, 2014). Este es el juego interpretativo que proponemos, pero abrimos también la posibilidad a pensar en otros "juegos" que, desde el punto de vista de la complejidad, ayuden a "encontrar las expresiones coherentes que no cierren posibilidades a la infancia" (Hoyuelos, 2015a, p. 118).

2. “UNA CASA PARA EL BICHO” O CÓMO PENSAR-NOS LA ACOGIDA

Estamos en una escuela pública con un proyecto pedagógico innovador cuya vivencia está marcada por la experimentación e investigación de los materiales que pueblan la comunidad, Nos situamos en un espacio con piezas de construcción. Allí se sitúan dos niñas de 4 años que, con mucha cautela, buscan su lugar en el suelo. Una de ellas tiene un puño cerrado. Cuando lo abre, una mariquita comienza a caminar entre sus dedos y la niña exclama: ¡Tenemos que hacer una casa para el bicho! Sin dudarlo, pusieron al “bicho” en un cuenco y se levantaron corriendo a recolectar piezas de madera que les sirvieran para hacer la construcción. Nos sorprende la facilidad para nominar que la niña con el bicho en la mano demuestra. Rápidamente, le acuña un término que, lejos de categorizar, se muestra incierto porque, ¿cómo es un bicho? ¿Qué lo caracteriza? Pero, más allá de eso, su otra compañera hace un ejercicio de acogida que nos apela como adultos. Documentar pedagógicamente esta historia nos pone “en crisis” (Rinaldi, 2006) porque de una nominación que surge del propio con-tacto con el bicho, ninguna sufre al intentar encontrar la manera de nombrarlo correctamente como “insecto” o “mariquita”, parece obvio que comparten la idea semántica del bicho y tienen un referente quizás confuso pero útil para el propósito que las une, entienden el lenguaje desde una perspectiva “ancha”. Algo poco usual en los debates universitarios (“las instituciones del conocimiento”) donde el nominalismo, a veces miope, distancia el diálogo y la comprensión. Nos volvemos presas y presos del discurso, que como etiquetas impiden profundizar en las ideas y por tanto, en la posibilidad de construir una experiencia de acercamiento o encuentro, borrada por la necesidad de categorizar desde aquello que nos constituye. ¿Un bicho y un insecto responden a lo mismo? No lo sabemos, pero tampoco lo queremos saber, porque lo que nos trae hasta este lugar es la disonancia cultural (Malavasi y Zoccatelli, 2016) que se evidencia al “descuadrarnos” en nuestra lógica adulta esa particular manera de convivir con el nominalismo.

Sin mucha más interacción oral comenzaron a hacer diferentes pruebas de construcción y algo que nos sorprende es que, sin haber un acuerdo explícito que hayamos podido escuchar, las niñas escogen una combinación de colores complementarios. Podríamos aquí plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cómo es que escogen los colores complementarios? Y podríamos, también, explicar el misterio desde la psicología de la percepción del color, por ejemplo. Así, nos sentiríamos cómodas y cómodos al poder “concluir” algo que nos resuena por inexplicable. Sin embargo, mientras que no negamos la posibilidad de que esa pueda ser una manera de afrontar la incertidumbre, elegimos como posición política la presencia acogedora para el Otro desde un “dejar ir cualquier verdad absoluta y los sistemas totalizadores de pensamiento, [algo] que sólo se puede generar cuando abandonamos la presunción de que poseemos verdades indiscutibles” (Dahlberg y Moss, 2010, p. 104). Es así como el color de “la casa del bicho” sigue reverberando en nuestro cuestionamiento y nos dispone a continuar pensando sobre ello en vez de “cerrar carpeta” y pasar al siguiente asunto.

Y llegó el momento de la prueba. Después de muchos momentos de construir y volver a destruir la casa (quizá eso también deba decirnos algo sobre nuestro hacer), deciden que es hora de comprobar si el bicho se va a sentir cómodo ahí. Con un silencio absoluto y con una lentitud digna de experimento de laboratorio, vierten el cuenco dentro de esas paredes y permanecen atentas a lo ahí acontece. Ese “hacer la prueba” y “esperar” para saber cómo el otro se siente con lo que le estamos proponiendo también retumba en nuestro hacer. No se trata de ver si la propuesta está fluyendo “bien” o “mal”, sino que el centro se sitúa en la evaluación desde la resonancia de la experiencia del otro. Es un “salirse” del tiempo, de ahí la pausa, para permitir que lo que sea que tiene que ocurrir, nos asombre (Droit, 2018) y nos apele para tomar futuras decisiones. De hecho, la documentación pedagógica también nos tendría que invitar o “empujar”

a hacer algo con aquello que nos pasa (Krechevsky et al., 2013). Ese "algo" que las niñas hicieron fue pensar en la conexión que el bicho tenía con el exterior porque aquella casa, por muy acogedora que fuese, podría suponer desnaturalizar al insecto de su espacio verde y "meterlo" dentro de unas paredes. Pero quizá, lo que desde nuestra posición adulta es el adentro y el afuera, aquí se pone en cuestión cuando las niñas construyen con unas piezas semicirculares un túnel que permitiría al bicho comunicarse entre ambos espacios cuando así lo decidiera. Porque puede, que para el bicho el adentro sea nuestro afuera y esto nos lleva a hacernos otra pregunta (por si no eran suficientes): ¿Cuál es el adentro y el afuera de las niñas y los niños? Sería francamente imposible responder a esa cuestión, pero esto nos tendría que invitar a pensar en las oportunidades que estamos ofreciendo como maestras y maestros a transitar esos "adentros" y esos "afueras" donde quiera que estén posicionados. Esto es, una vez más, situarnos dentro del paradigma de la complejidad e intentar, en un esfuerzo pedagógico, identificar esas oportunidades de conexión que nuestra práctica pueda facilitar. Este ejercicio, se convierte en un práctica que es cotidiana en las escuelas de Reggio Emilia y que ellas denominan como ricognizione y que trata "de entender el significado de los acontecimientos, haciendo abducciones que pongan y evidencien relaciones novedosas que buscan la consciencia de cómo los niños construyen, interpretativamente, su conocer" (Hoyuelos, 2013, p. 203).

De esta historia también nos llama la atención la disponibilidad a acoger el eco del Otro en las acciones de estas dos niñas. En su manera de actuar, no fue necesaria toda la parafernalia que como adultos diseñamos para que las niñas y los niños "aprendan a colaborar", sino que encontraron una pasión que las unía y eso generaba una resonancia en las acciones en las que cada prueba, cada intento de generar una dinámica de cuidado para el bicho, se les de-volvía en una mirada mutua que desprendía la misma caricia que el roce de la documentación pedagógica nos provoca a nuestro ser docentes. Ese regalar una mirada, que se desprende de mi Yo, para que el Otro la tome durante unos segundos también nos hizo pensar sobre cómo estamos en búsqueda de la relación singular con cada niña y cada niño desde aquello que les identifica o que, por lo menos, nos resuena. Nos planteamos también hasta qué punto nos "dejamos ir" para vivir los proyectos que la infancia crea como nuestra pasión, como estas dos niñas lo hacían. Una pasión que nos moviliza, nos conmueve y no nos deja otra opción que esperar a ver qué ocurre, porque la trama es lo que nos apela. Quizá así ese proyecto supondría un acontecimiento en nuestra vivencia en la escuela que "irrumpe en la continuidad temporal y atrae nuestra atención. Resquebraja nuestra tendencia a un saber ya dado. Nos obliga a empezar desde el principio" (Zamboni, 2004, p. 22).

Pasado un tiempo en el que las dos niñas regalaban su mirada al bicho para así ver cómo este se relacionaba con el espacio que habían generado para él, se marcharon dejándolo allí sin destruir la casa. Se marcharon en busca de escribir otras historias de vida en el espacio escolar, algo que podríamos entender como un abandono del insecto que quedaba allí. Sin embargo, el juego interpretativo que hacemos de este momento nos invita a pensar que quizá este es un ejercicio de confianza al ceder el lugar que ellas han diseñado, construido y acompañado para que ahora la vivencia se dé sin la omnipresencia de las creadoras. A veces, en nuestro recorrido con la documentación pedagógica, hemos tenido la sensación de que queríamos, o incluso podíamos, observar todo lo que ocurre. Esto que en ese momento vivíamos como una muestra del interés por conocer todo lo que en la escuela acontece, ahora, gracias a estas dos niñas, podemos tomarlo como una necesidad de "control" adulto. Quizá, inconscientemente, sentíamos que un momento se legitima como "educativo" cuando lo estamos viendo, porque somos nosotras y nosotros los que le "otorgamos" esa condición. ¿Y si un elemento constitutivo de la

relación pedagógica que construimos con las niñas y los niños fuera la férrea confianza en el aprendizaje que estos desarrollan en cualquier momento? ¿Incluso cuando no estamos mirando? Esto no debería ser entendido como un "laissez-faire" en el que nos descargamos de nuestra responsabilidad, sino como un profundo respeto "que no se mantiene fuera, aparte o en una espera simple, sino que se implica y se compromete, […] procurando que aquello que es propio y auténtico de los niños no quede diluido por los deseos, expectativas o iniciativas de los adultos" (Fontanet, Romera, Trullols y Vílchez, 2016, p. 17).

CONCLUSIONES: EL TERRENO DEL "QUIZÁ"

Alguien se podría plantear en este punto el sentido de rescatar una historia cotidiana en la que dos niñas construyen una casa para un bicho en un espacio en el que se debería pensar (o re-pensar) la educación desde el prisma de la filosofía. Quizá, el hecho de que esa pregunta aparezca, evidencia lo que, desde nuestra posición adulta, solemos hacer con preocupante comodidad: Silenciar las maneras de pensar de quienes no consideramos "validados" para hacerlo (en este caso, las niñas y los niños) para no tambalear los cimientos que ordenan nuestro ser maestras y maestro. De hecho, Fleet, Patterson, Hammersley, Schillert y Stanke (2006) arrojan sentido a esto explicando que la documentación pedagógica desenmascara los discursos dominantes y, por tanto, evidencia cómo hemos construido lo que es una niña y o un niño y cómo nos relacionamos con ellas y ellos. Por eso, hablar del bicho en estas líneas se vuelve un acto político en el que, a través del movimiento interpretativo de aquello que nos resuena como "diferente" a nosotras y nosotros en las maneras de conocer de estas dos niñas, de alguna manera podemos acabar encontrándonos en sus ojos (Altimir, 2011). Hablamos aquí de movimiento interpretativo porque, como se ha podido hacer tangible a lo largo del texto, nuestra escritura está plagada de condicionales en clave de "quizá" porque, después de un relato tan potente como "el del bicho", lo que menos aparece en nuestro intento de comprender son seguridades. Eso es algo que nos remonta a las primeras líneas de este trabajo, donde todo se torna frágil, y es esa fragilidad y vulnerabilidad la que nos mantiene en movimiento, en búsqueda de una relación que nos provoque nuevas incertidumbres y cada vez menos automatismos. Es un movimiento que pone en acción nuestro pensamiento práctico porque, como (Pérez Gómez, 2010) nos explica "la transformación de la cultura arraigada en creencias y hábitos requiere métodos y estrategias que incluyan de forma continua y convergente la investigación y la acción, la práctica y la reflexión" (p. 96).

Quizá lo que nos queda por seguir pensando ahora es en cómo diseñar espacios que den lugar a la acogida de las diferentes formas de vivir, como las niñas con su bicho. Y es que, quizá, el primer ladrillo para ese espacio no sea un objeto físico, sino que comience por investigar en nuestra práctica atravesando "la vitrina" (Vilanova Buendía, 2014), desprendiéndonos de aquello que nos acomoda en la búsqueda de una empatía con lo que acontece que, vista desde la complejidad, se vuelve placer estético (Hoyuelos, 2013). Porque, finalmente, quizá el acto educativo y, por ende, nuestro lugar en éste, pase por vivirse como un juego estético incierto que, de alguna manera, nos conecte de forma insólita con las niñas y los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a al infancia?* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Altimir, D. (2011). Evaluar para documentar. En *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (pp. 37-52). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. En *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 181-196). Barcelona: Graó.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. y Moss, P. (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Madrid: Morata y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ceppi, G. y Zini, M. (2009). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia.* Buenos Aires (Argentina): Red Solare. Reggio Children e Scuole e Nidi d'Infanzia - Instituzione del Comune di Reggio Emilia.

Dahlberg, G. y Moss, P. (2010). *Ethics and Politics in Early Childhood Education.* Londres: Routledge.

Davies, B. (2014). *Listening to children: Being and becoming.* Londres: Routledge.

Droit, R. P. (2018). *Volver a ser niño. Experiencias de filosofía.* Barcelona: Paidós.

Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

Esteve, J. M. (2010). *Educar: Un compromiso con la memoria.* Barcelona: Octaedro.

Fleet, A. (2017). The Landscape of Pedagogical Documentation. En A. Fleet, C. Patterson y J. Robertson (Eds.), *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives* (pp. 11-26). Londres: SAGE.

Fleet, A., Patterson, C., Hammersley, M., Schillert, L. y Stanke, E. (2006). Five Voices: Interrupting the Dominant Discourse. En *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation* (pp. 312-330). Sydney: Pademelon Press.

Fontanet, T., Romera, O., Trullols, N. y Vílchez, C. (2016). *T'estimo, però no ho sé escriure.* Ripollet: Associació d'Amics d'El Martinet.

Galardini, A. L. y Iozzelli, S. (2016). Donar visibilitat als esdeveniments i als itineraris d'experiència dels infants en els serveis per a la infància. En *Documentar: afinar els ulls per captar moments* (pp. 9-18). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Higgs, J. (2012). Realising practical wisdom from the pursuit of wise practice. En *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions.* (pp. 73-86). Rotterdam: Sense Publishers.

Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2015a). Cultura de la infancia y ámbitos de juego. En *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 113-130). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Hoyuelos, A. (2015b). La complejidad en la escuela infantil. En *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 13-54). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Kemmis, S. (2012). Phronesis, experience, and the primacy of praxis. En *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions.* (pp. 147-162). Rotterdam: Sense Publishers.

Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. y Wilson, D. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools.* San Francisco: John Wiley & Sons Inc.

Malavasi, L. y Zoccatelli, B. (2016). *Documentare le profettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Edizione Junior.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; y Narcea.

Molina Galvañ, D., Blanco, N. y Albiol i González, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia.* (pp. 111-150). Barcelona: Octaedro.

Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E. y Sánchez, A. (2014). *Journeys: Reconceptualizing Early Childhood Practices through Pedagogical Narration*. Toronto: University of Toronto Press.

Pelo, A. (2006). At the Crossroads: Pedagogical Documentation and Social Justice. En *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation.* (pp. 174-190). Sydney: Pademelon

Press.
Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
Pérez Gómez, A. I. (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En *Aprender a enseñar desde la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria.* (pp. 89-106). Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.
Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
Pérez Gómez, A. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
Punta, T. (2013). *Señales de vida*. Buenos Aires: Lugar.
Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*. Londres: Routledge.
Schön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
Sims, M. (2017). Neoliberalism and early childhood. *Cogent Education*, *4*(1), 1-10.
Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in Early Childhood*. St. Paul: Readleaf Press.
Vilanova Buendía, A. M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los «niños" ante «formas otras" de conocer y vivir*. Universidad de Barcelona, Doctorado en Educación y Sociedad.
Zamboni, C. (2004). Adelina Eccelli: La universidad es mi pueblo. En *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 13-28). Barcelona: Antrazyt.

IDENTIDAD, DIGNIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL. UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Mancila, Iulia
Universidad de Málaga, Málaga, España
Imancil@uma.es

Resumen
Este capítulo es concebido como una reflexión entorno a la diversidad social y cultural que nos rodea aquí y ahora y su compleja relación con la justicia social y la equidad para poder conocer algo más el mundo plural en que vivimos y luchar contra cualquier tipo de práctica o manifestación de discriminación que las personas diferentes puedan sufrir al verse atacadas en su dignidad, sus derechos y libertades básicas.
En concreto, en base a los aportes de la teoría normativa de justicia social y del reconocimiento recíproco de Fraser y Honneth (2006), se explora la vida de una joven de padres inmigrantes de origen chino nacida en España y la de su familia, con especial énfasis en la *diferencia* vivida en tanto experiencia positiva o negativa y la relación con la dignidad, la negociación de la identidad y los procesos de inclusión/exclusión social (participación social en la vida cotidiana).

Abstract
This communication is conceived as a reflection around the social and cultural diversity phenomena that surrounds us and its complex relationship with social justice and equity to know more about the plural world in which we live and fight against any kind of discriminatory practice or behavior that different people may suffer when they are attacked in their dignity and their basic rights and freedoms. Specifically, based on the normative theory of social justice and the mutual recognition of Fraser and Honneth (2006), the life of a young woman of immigrant parents of Chinese origin born in Spain and that of her family is explored, with special emphasis on the difference lived as both positive or negative experiences and the relationship with her dignity, identity negotiation and social inclusion / exclusion processes (social participation in everyday life).

Palabras clave: reconocimiento; diversidad; justicia social; investigación; educación intercultural.

Keywords: recognition; diversity; social justice; research; intercultural education.

INTRODUCCIÓN
Hoy, más que nunca, la función social y ética de la escuela está puesta a prueba por una multitud de factores entre los cuales podemos mencionar la diversidad sociocultural de la sociedad española cada vez más plural.

De entrada, podemos decir que el tema de la diversidad sociocultural en relación a la educación y la escuela suscita polémicas y debates arduos. Es una relación tensa ya que el reto consiste en cambiar un modelo tradicional, homogeneizador por un modelo que pueda dar respuestas a una sociedad cada vez más compleja, diversa y plural. La cuestión es si queremos una sociedad excluyente con un modelo social y cultural cerrado o queremos una sociedad donde todos los ciudadanos (incluido los inmigrantes y sus hijos e hijas), puedan participar en la construcción de ella.

Para los educadores que se plantean sus actividades como intelectuales comprometidos, capaces de elaborar juicios críticos y actuar a contracorriente de las tendencias sociales del momento actual, se impone la necesidad de construcción de espacios alternativos de participación, debates, investigación e intervención innovadoras, no mediados por impulsos meritocráticos, ni por el activismo sin fin.

1. MARCO TEÓRICO

En este escenario de preocupación, consideramos que la filosofía de la justicia social y del reconocimiento mutuo de Fraser y Honneth (2006) representa una alternativa teórica que parte de la necesidad de hacer justicia a todos los niños y niñas vislumbrando una respuesta ética y un camino de posibilidades morales para hacer frente a las complejas realidades y conflictos sociales que estamos viviendo en este comienzo de siglo.

Para Axel Honneth (1992) el reconocimiento recíproco de las diferencias socioculturales es una categoría moral fundamental que está relacionada con el proceso de construcción de identidad de las personas y las experiencias intersubjetivas positivas o negativas que configuran dicho proceso. En este sentido el reconocimiento no es solo una cuestión de justicia y equidad en abstracto, sino que atañe los procesos de autorrealización de la persona y una conformación de visión particular del mundo y de una "buena vida".

Ser diferente, desafortunadamente, puede tener consecuencias negativas en la vida de los seres humanos, tanto de forma individual como grupalmente; ser diferente puede ser causa y efecto de comportamientos hostiles, pensamientos adversos, sentimientos encontrados, discursos sociales distanciados que prevalecen por encima de lo que nos es común a todos, lo que nos une como personas. A pesar del derecho de cada persona o colectivo a ser reconocido como diferente y legitimado tal y cómo es, la discriminación se puede manifestar no solamente no reconociendo la unicidad del ser humano, sino atacando y negando en lo que nos es común a todos: la dignidad intrínseca (Goffman, 2006).

Axel Honneth (1995, pp. 131-172) nos avisa sobre el hecho de que: "el rechazo del reconocimiento perjudica a las personas no solo porque perjudica a los sujetos o restringe su libertad de actuar, sino porque les perjudica con respecto a la comprensión positiva de sí mismos que han adquirido intersubjetivamente".

En su propuesta, la integridad de la persona se desarrolla en función de tres principios de reconocimiento fundamentales: *el amor* (la dedicación emocional), *el derecho* (reconocimiento jurídico) y *la solidaridad* (la adhesión social) que aparecen en tres marcos básicos de socialización e interrelación, a saber: la familia y los amigos, la sociedad civil y el Estado. La presencia del amor en tanto "expectativa normativa" de reconocimiento dentro de la familia puede generar sentimientos positivos de autoconfianza. Por el contrario, su ausencia, su denegación favorece la aparición de la inseguridad y humillación. La segunda forma fundamental de reconocimiento: el derecho, se refiere a la expectativa de todas las personas de realizarse a nivel social como sujetos de plenos derechos y obligaciones iguales dentro de una comunidad, es decir la presencia de derechos es lo que define la autonomía personal y moral, el estatus de una persona o de un colectivo dentro de la comunidad y la privación de los derechos genera una perdida de autoestima que afecta la identidad personal o grupal.

Asimismo, Charles Taylor (1994) nos recuerda que el reconocimiento está relacionado con las diferencias culturales, y todos los miembros de las sociedades esperan, por un lado, igual dignidad y, por otro lado, ser reconocidos por sus características y cualidades especificas. La tercera forma de reconocimiento que propone Honneth, la solidaridad, se hace eco de la necesidad de legitimación y valoración social positiva a nivel individual o grupal de un cierto modo de vida, de unas serie de valores, cualidades y creencias especificas que definen la propia identidad de un sujeto o un grupo. Su negación conlleva la perdida de la autoestima y la desvaloración personal y social. En definitiva, desde la visión de Honneth (1992, 1995) el reconocimiento recíproco es una necesidad humana esencial para la integridad personal de todos los sujetos.

Siguiendo Fraser y Honneth (2006) debemos asumir el compromiso ético con la justicia social, la dignidad inherente a todo ser humano, los principios de libertad, solidaridad y la equidad y hacer de la educación una vía para superar cualquier situación de discriminación, marginación social para luchar por la igualdad entre hombres y mujeres.

Por ello, es urgente e imprescindible comprender las relaciones con los "Otros", en nuestro caso representados por las personas inmigrantes y especialmente sus hijos e hijas.

Entendemos que se puede avanzar en el debate abierto acerca de la inclusión social y la justicia en educación de la mano de los propios protagonistas, en este caso los jóvenes, hijos e hijas de padres inmigrantes y las posibilidades que la educación ofrece para su pleno desarrollo y crecimiento en tanto personas y ciudadanos en conformidad con sus particularidades y en armonía con el resto de la comunidad y la sociedad.

Para ello, nos apoyaremos en los resultados de una investigación más amplia para conocer y entender mejor las barreras, los retos y los dilemas socio- culturales y educativos que afectaron la trayectoria de vida de una joven española de origen chino y su familia desde el nacimiento hasta la juventud y conformaron el proceso de formación de identidad e inclusión social.

Dado que estos procesos están íntimamente ligados a sus contextos, nos interesa ver cómo las instituciones sociales con sus estructuras y características (familia, escuela, comunidad) ejercen sus influencias en dichos procesos. Las relaciones que la protagonista de la investigación establece en el contexto familiar, educativo, comunitario afectan directamente a sus vivencias y a cómo se ve a sí misma, cómo la ven los demás, cómo se construye y se reconstruye a lo largo de su vida, como sujeto subalterno o como una persona fuerte, luchadora e inconformista.
Es decir, no se trata de poner la mirada en el sujeto solamente, sino en la respuesta social que lo convierte en una persona estigmatizada o no.

2. EL CASO DE MEI LING

El caso que más adelante presentaremos es parte de un estudio biográfico narrativo sobre los hijos e hijas de inmigrantes chinos en Andalucía y en concreto en Málaga. No obstante, debido a limitaciones obvias, en este texto nos interesa conocer, analizar y poner de manifiesto cómo se han vivido las experiencias de ausencia o presencia de reconocimiento recíproco en la familia y escuela, a través de su propia voz e interpretación de los hechos, yendo más allá de los puros números estadísticos o informes expertos (Pujadas, 1992).

La voz de nuestra protagonista, así como las perspectivas de sus familiares, amigos, maestros y profesores y de otros profesionales que han querido participar en la investigación nos revelan

incidentes críticos y manifestaciones discriminatorias que le han sucedido tanto a ella, como a sus hermanos en su trayectoria vital y escolar.

Se tiene que especificar que no se ha buscado ninguna comparación o generalización con otros casos o contextos similares, sino que se ha buscado un conocimiento en profundidad de una cierta realidad de un contexto muy específico en tiempo y lugar. No representa la mayoría de los niños y niñas chinos criados en Andalucía, sus experiencias familiares, escolares, etc.

La protagonista de nuestra historia es una joven de origen chino, nacida en España, que se ha escolarizado en el sistema educativo español y se ha socializado aquí. Sin embargo, ella es parte de la experiencia de la migración. En el momento de la investigación tenía 20 años.

2.1. Primeras vivencias de la diferencia cultural

Tiene una familia grande, ella es la segunda de los cinco hermanos. A pesar de que todos han nacido aquí, cada uno ha tenido una trayectoria vital muy distinta, lo que ha influido en sus futuros desarrollos personales y sociales y en la construcción de la identidad. Sus padres provenían de una pequeña aldea, de familias campesinas pobres. Después de un largo recorrido por Europa, llegaron a España en los años ´80 y desde entonces han hecho su vida aquí.

Como es tradición en las familias chinas, los hijos e hijas a una edad muy temprana, siendo aún bebés, suelen ser enviados con los abuelos para su formación y aprendizaje en la cultura y el idioma propios del lugar de origen de los padres. Mei Ling y Lucía, su hermana mayor, son enviadas a China, pero los abuelos no pueden responsabilizarse de las dos niñas, así que, se quedan solamente con una de ellas. Mei Ling vuelve a España. No obstante, como los padres tenían que trabajar muy duro todos los días, no pueden cuidar de la pequeña y deciden encontrarle una niñera, una "madre adoptiva".

Así, desde que tenía un mes de vida hasta la edad de siete años, Mei Ling vive con mamá Toñi y su familia, todos ellos españoles, con quienes desarrolla un vínculo emocional muy fuerte. Como nos relata el marido de Toñi:

> Ella la crió hasta la edad de 7 años y la quiere muchísimo y la chiquilla a ella, vamos, le dice a ella: "mamá (Entrevista T.)

No obstante, también en esta época aparecen los primeros signos de que su diferencia no es vista como algo natural, sino como algo negativo. Fuera del contexto familiar, en el día a día en el barrio, en la ciudad, Mei Ling empieza a percibir estas señales. En aquellos años era muy poco común ver personas inmigrantes chinas en los espacios públicos de las ciudades. Cuando los padres de Mei Ling llegaron a Córdoba, en 1986, fueron de los primeros inmigrantes chinos en asentarse en la ciudad, por lo tanto, la población local manifestó una gran curiosidad hacía ellos y hacía sus hijos e hijas. El testimonio de Toñi demuestra la reacción de los vecinos tanto del bloque, como del barrio acerca de la presencia de Mei Ling: "¡Lo primero mi casa, mi casa era un museo viendo la niña! 32 vecinos y hasta a la vecina de al lado y la otra del otro bloque: " m´an dicho, Toñi, me han dicho que tienes una niña china", todos venían a ver la niña china" (Entrevista T.)

Sin embargo, las preguntas surgidas desde la curiosidad, con el tiempo se transforman en miradas inquisitorias y comentarios con un tono despectivo o risas que Mei Ling llega a percibir cuando iba de compras con su mamá Toñi, en el parque jugando con otros niños y niñas,

paseando por el barrio, o más adelante en el colegio. Así llega a escuchar tanto por parte de adultos, como de los niños y niñas, expresiones como: *"china, chinorra vete a tu país", "chinorra", "anda con la chinita..."* Lo que Mei Ling percibe es que ella no es una más. En aquellos momentos se produce un conflicto de gran intensidad emocional, Mie Ling se siente atacada, replicando con disgusto y desconcierto: *"¿mamá, verdad que yo no soy china, que soy española si yo he nacido aquí, ¿cómo voy a ser china*?" (Entrevista T.)

Ella no comprende estas reacciones hacía ella. Mei Ling se considera igual a los demás. Está dolida y esta herida le dejará una cicatriz muy adentro en su conciencia. A tan pronta edad empieza a preocuparse de su identidad: ¿Quién es ella?, ¿Cuál es su lugar?, ¿Qué le pasa a ella para que los demás reaccionen así?, ¿Por qué no quieren jugar con ella?

Se puede notar que, a partir de las reacciones de los demás, Mie Ling piensa, expresa y vive intensamente la experiencia de la diferencia como que hay algo "negativo" en ella, en su atributos más personales (sus rasgos, su rostro, sus ojos). Ella asocia las palabras y los gestos de los otros con las actitudes y comportamientos que la diferencian negativamente, la devalúan como persona. Estos dilemas se agudizan en la adolescencia y le provocan mucha ansiedad en su intento de encontrar una respuesta, es decir de conceptualizar quién es ella y encontrar los anclajes simbólicos y materiales que toda persona necesita para autodefinirse.

Esta comprensión se hace cada vez más evidente conforme avanza en edad y percibe un conflicto latente en las interacciones con los demás, a medida que debe relacionarse con más personas y su círculo de relaciones se expande en varios ámbitos públicos. Ello le confirma que es vista como diferente e inferior. Muchos años después, confiesa que esta imagen de si misma le ha provocado mucha inseguridad, baja autoestima, ya que los demás, pequeños y adultos, en sus reacciones visibles o más veladas, le hacían creer que como no era como los demás , "*era peor"*.

Mei Ling expresa a menudo en su narrativa uno de sus grandes deseos: ser re-conocida y valorada tal como ella es, una aspiración que se fragua en estos momentos iniciales en el contacto con varios agentes, actores de la sociedad y se manifestará a lo largo de su trayectoria. En varias conversaciones, Mei Ling relata la experiencia de esta toma de consciencia a través de expresiones como: "*percibe que no es bienvenida", "caer en la cuenta", "estar alerta"*. Su alteridad es cuestionada en claves de pertenencia, ciudadanía nacional, dentro de una concepción homogénea que la población local aún tiene de sí misma. Aún pasados los años se pregunta ¿Por qué debe siempre confirmar su legitimidad y su identidad?

En síntesis, ya desde muy tierna edad, Mei Ling incorpora en su foro interior, subjetivo, la imagen de ella como *diferente*, debido a la "distancia cognitivo-emocional y valorativa" que se ha dado en el contexto de las interacciones y relaciones sociales en las que ha estado inmersa en esta época de su vida (Goicoechea, 2007). En otras palabras, asistimos a la génesis cultural de Mei Ling como una niña *diferente* de la mayoría de niños y niñas de su edad. A continuación, iremos avanzando en su trayectoria vital y analizaremos cómo se produce la negociación de la identidad y de la alteridad, desde las vivencias, valores, emociones, relaciones, actitudes que desarrollan a lo largo de su etapa escolar.

2.2. La diferencia cultural en el contexto escolar

En esta parte del texto nos acercamos al mundo escolar explorando las vivencias y la percepciones de Mei Ling en relación a la vida cotidiana de la escuela, la convivencia y el clima

escolar, con especial énfasis en los aspectos negativos, tales como la discriminación, la intolerancia, las actitudes y los comportamientos hostiles, deshumanizadores y el impacto sobre la experiencia individual de ella, como alumna. Mi intención es revelar sus vivencias y elucidar los mecanismos que subyacen a actitudes y comportamientos antidemocráticos, abusivos e injustos.

Dentro del contexto escolar, claramente hegemónico, es donde ella y sus hermanos se dan cuenta de la "anormalidad" de ellos frente a la "normalidad" de las niñas y niños españoles. Esta "anormalidad" va determinada por sus rasgos distintivos asociados a un país y a una cultura lejana. En este sentido es muy esclarecedor el comentario de una niña del colegio en la que había estudiado Mei Ling y sus hermanas al decir que "*en mi clase somos 30 y una china".* La exclusión de *"la china"* de *"nosotros",* tan claramente marcada, se basa en la suposición de que "la china" es representante, portadora de otra "cultura", otra "mentalidad" distinta a la de la mayoría y, por lo tanto, "lo extraño", se percibe como una amenaza constante a la identidad y la vida colectiva, como un peligro que puede desequilibrar el orden establecido.

De esta forma, la discriminación, los prejuicios, la estigmatización aparecen como una constante a lo largo de toda la trayectoria escolar de la protagonista. También, hay que decir que no son comportamientos generalizados, ya que Mei Ling y sus hermanos consiguen llevarse más o menos bien con los compañeros y compañeras e incluso tener amigos.

No obstante, en su relaciones con los pares, esta socialización se produce frecuentemente a pesar de los adultos, o sin que estén al tanto. Las actitudes y comportamientos discriminatorios de sus compañeros son muy diversos en los tipos de manifestación, en su grado de intensidad y gravedad.

Tanto Mie Ling, como sus hermanos han experimentado el racismo y han sufrido la discriminación, siendo víctimas de los prejuicios, desde anécdotas, que pueden parecer sin importancia, como pronunciar el nombre mal, hasta ataques verbales, los tópicos ("Mira la chinorra"), tensiones, confrontaciones, comportamientos de aislamiento por parte de sus compañeros y compañeras, dentro y fuera de la clase, o incluso graves agresiones físicas. Así aparecen referencias que hacen alusión a las sanciones, descalificaciones, injurias, apelativos, risas, mofas, incluso a graves ataques físicos con golpes, empujones y patadas en la cabeza al hermano menor.

En este sentido, ella intenta prevenir a su hermana para que no le pase nada, pero por desgracia, la hermana no consigue escaparse de la violencia que reinaba en el instituto y desde el primer día es agredida:

> Le decían "*china asquerosa, vete a tu país*" y le contestó y le pegaron un grupo de niñas en el baño (Entrevista profesor Inglés, I.)

Toda esta situación de grave ultraje emocional provoca en su hermana, una gran tensión y ansiedad que se manifiesta en forma de bulimia y anorexia o varios episodios de intentos de suicidio, para llamar la atención y reclamar los cuidados por parte de la familia. La solución que toma como mecanismo de protección en la escuela, es decidir unirse al grupo, ser una más de la pandilla.

Las violencia verbal es algo con lo que tiene que lidiar constantemente y nos pone otro ejemplo en el que una de sus hermanas diariamente recibía en el colegio palabras como: "*mira la china que fea es, no sé qué, no sé cuánto*". Y Mei Ling comenta:

> Mira que es guapísima mi hermana, pero bueno. Lo hacían para meterse con ella, ella estaba sola, y ellos estaban *todo el rato insultándola, denigrándola*, pero ella les ignoraba (Entrevista 4 ML).

Todo este atropello les provoca ataques de ansiedad, depresión o gran vulnerabilidad. Como nos comenta Criado (2001):

> El temor a ser menospreciado, debido al rasgo que le distingue, implicará un constante recelo y ansiedad en la interacción con los distintos...Ello, según indica Goffman, supone una grave deficiencia en el sistema del yo, ya que éste no puede ocultar ni eliminar la referencia que le define como *distinto* e inferior y que suscita prevención y desprecio en la gente. Fruto de esta situación será una profunda inseguridad personal cuando se produce el contacto (p. 390).

La relación con lo pares demuestra también una discriminación velada, más sutil bajo las siguientes formas: no les invitan a fiestas, son evitadas o ignoradas. Sin embargo, el daño que se hace es igual.

Mei Ling recuerda con amargura que muchas veces no encontraba su sitio, no se encontraba a gusto, no compartía afinidades con los compañeros/as de clase. A lo largo de sus narraciones aparece constantemente el hecho de que todos sus hermanos y la protagonista, a pesar de su gran deseo de sentirse «integrados" y ser «miembros del grupo", a pesar de la lucha para no sentirse solos, aislados, la verdad es que, a menudo, han sido dejadas a un lado, sin amigos. Este sentimiento de sentirse fuera del lugar, de alienación social, de no poder establecer vínculos con los compañeros y compañeras puede considerarse en este caso, como una forma sutil de manifestación discriminatoria en base a la raza/ etnia.

Estos sentimientos están ilustrados por la afirmación de Mei Ling que viene a continuación: "[...] este año lo he pasado francamente mal" (Entrevista 3 ML). Su expresión nos remite a la imagen del padecer, en el sentido más grave del término.

La amistad, que es una parte significativa y muy importante para el bienestar de los niños y niñas, en su desarrollo y en el aprendizaje, en su caso apenas se materializa y tampoco es muy duradera.

> Fuera, yo me juntaba con las niñas de mi clase, pero no estaba bien integrada. Eran completamente diferentes a lo que yo hacía o, a lo que a mí me gustaba. No me caían bien, no me sentía a gusto con ellas, no compartíamos las mismas aficiones (Entrevista 3ML).

Ellas hacen lo posible para ser una más, dedican un esfuerzo enorme en encajar en el grupo de iguales, en sus preferencias, en lo socialmente definido, en los roles prefijados dentro de la cultura de los pares. La diferencia, en estos momentos, es subordinada a la búsqueda de ajustarse a lo que viene ya establecido (Goffman, 2006).

> Yo siempre me quería ver como de aquí. Eso es lo que yo quería, sobre todo en esta época, sabes, siempre quería quedarme a la fiesta y eso, y, además, como yo no podía, y todo el mundo podía, tenía que hacer una muestra de esfuerzo para meterme en el grupo. Con respecto a eso, soy la que mejor he estado de mis hermanas (Entrevista 3 ML).
>
> Nosotras *siempre* hemos sido *diferentes*, entonces *hemos sufrido* porque hemos intentado integrarnos más, porque *yo quería que fuera como los demás* (Entrevista 6 ML).

CONCLUSIONES

Nuestra investigación es un acercamiento a la comprensión del OTRO y se inscribe dentro de los valores de justicia social y equidad promovidos por la educación inclusiva intercultural. Hemos intentado hacer públicas de forma breve y, por lo tanto, limitadas, algunas de las experiencias positivas y negativas más significativas en la vida de la protagonista y su familia en relación a su diferencias culturales y, de este modo, contar las historias que muchas veces no se conocen o permanecen veladas por los discursos oficiales.

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, el aporte de Fraser y Honneth (2006) nos introduce en una concepción de la justicia social que puede ofrecernos instrumentos interesantes para avanzar en el comprender las complejas dinámicas sociales y normativas que afectan la identidad y la inclusión social de las personas culturalmente diversas. Especialmente, desde la concepción de Honneth (1992) sobre la ausencia del reconocimiento en sus variadas manifestaciones y el grave impacto en la integridad y dignidad de todo sujeto, entendemos la educación en la sociedad actual como un factor de justicia, equidad social y de desarrollo personal, no un producto de mercado. En este sentido este trabajo quiere ser un señal de alarma de que es necesario combatir las injusticias y seguir investigando para ayudar comprender mejor las experiencias de los niños y niñas culturalmente diversos en su paso por la escuela y fuera de ella con sus limitaciones, dilemas, confrontaciones, o las facilidades que ha tenido y los retos que ello supone.

Apoyados en las evidencias empíricas surge la idea de atender a la justicia social en trato de reconocimiento cultural y distribución (Fraser y Honneth, 2006) para evitar que se produzca una de *identidad deteriorada* (Goffman, 2006). Es decir, se hace necesario una educación para la re-significación de la diferencia desde una minusvalía en términos personales, éticos y sociales a una plusvalía, y al reconocimiento como persona por encima de todo y todas las injusticias.

Sin perder de vista la particularidad del caso presentado, podemos considerar este trabajo como un punto de acercamiento, a la vez que una invitación a nuevas conversaciones acerca de cómo entendemos la educación, cómo se podría mejorar la escolarización para todo el alumnado y cómo los tres principios fundamentales del reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad (Honneth, 1992) podrían contribuir al cambio y mejora de las prácticas educativas actuales.

Sirva para seguir reflexionado las siguientes palabras de la protagonista:

> "Ahora me doy cuenta que, vale, *yo era diferente, pero no era peor*, *era incluso mejor*" (Entrevista 6ML).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Criado, M. J. (2001). *La línea quebrada: Historias de vida de migrantes.* Madrid: Consejo Económico y Social.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?* Madrid: Morata.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.

Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento, *Isegoria*, 5, 78-92.

Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition. The moral gramar of social conflicts.* Cambridge: Polity Press.

Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ramírez Goicoechea, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones. Teorías, conceptos y experiencias.* Madrid: CERASA.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism. Examining the politics of recognition.* New Jersey: Princeton University Press.

EL DEPORTE Y LA SOSTENIBILIDAD: ANÁLISIS DE UN PROYECTO QUE UTILIZA EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN SOCIAL

Maresca, Ilda
Centro Universitario Sportivo-Cus Unime, Messina, Italia
ilda.maresca@gmail.com

Resumen
El sub-objetivo 10.2 de la Agenda de Desarrollo Sostenible establece que para 2030 debe fortalecerse y promoverse la inclusión social, económica y política de todos sin distinción de edad, sexo, discapacidad, raza y raza, etnia, religión, situación económica o de otro tipo. Este estudio pretende analizar un proyecto que aspira a contribuir a la consecución de este importante sub-objetivo utilizando el deporte como medio de integración social de los menores extranjeros no acompañados. La Organización de las Naciones Unidas ha dado pleno reconocimiento al deporte en la Agenda 2030, en la que se atribuye su creciente contribución al logro del desarrollo y de la paz mediante la promoción de la tolerancia y del respeto. El Proyecto examinado en este estudio es un ejemplo del compromiso y del interés de la Unión Europea con respecto al deporte y a las cuestiones relacionadas con la sostenibilidad y la realización de sociedades inclusivas. De hecho, el Proyecto está financiado por un Fondo Europeo y es el resultado de un acuerdo entre el Comité Olímpico Nacional de Italia y el Ministerio del Interior de Italia. El Proyecto pretende promover el conocimiento directo del menor extranjero y su cultura para lograr una socialización armoniosa, crear espíritu de equipo y formar cooperación exaltando el valor de la diferencia sin connotaciones negativas.

Abstract
Within the beginning of 2030, as established by the sub-objective 10.2 of the sustainable development agenda, the social, economic and political inclusion of everyone without distinction or discrimination should be promoted and strengthened. The purpose of this research is to analyze a project which mission is to contribute to the achievement of the sub-objective 10.2 utilizing sport as an instrument for integration and social inclusion of unaccompanied foreign minors. In the 2030 Agenda, the United Nations Organization has given sport full recognition such as attributing it the cooperation to the implementation of the development and peace since it promotes tolerance and respect. The project discussed in this research is an example of UE's commitment and interest regarding sport and issues related to sustainability and realization of inclusive societies. In fact the project is financed by an European fund and it is created thanks to an agreement between the Italian National Olympic Committee and the Italian Minister of the Interior. There are many goal to be reached such as the direct knowledge of the foreign minor and his culture as well, a harmonious socialization, the creation of team spirit which leads to cooperation and resolution of problems exalting the values of differences without negative connotations.

Palabras clave: deporte; sostenibilidad; menores extranjeros no acompañados; integración social.

Keywords: sport, sustainability, unaccompanied foreign minors, social inclusion.

INTRODUCCIÓN

En el 2015 los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas aprobaron la Agenda Global para el desarrollo sostenible (Agenda 2030) estableciendo los 17 objetivos que cumplan la necesidad, ya imprescindible, para adoptar rápidamente en cada país políticas, las estrategias y las acciones para un desarrollo justo y sostenible no sólo a nivel ecológico sino también a nivel social y económico. El objetivo 10 propone la reducción de las desigualdades dentro y entre las Naciones.

Actualmente las desigualdades globales siguen siendo muy amplias y representan un obstáculo para alcanzar el desarrollo sostenible y eliminar la pobreza. Las desigualdades limitan la posibilidad de participación en la vida social, cultural, política y económica, por lo tanto, los estados deberán aplicar políticas y prácticas para la reducción de la pobreza antes del año 2030. La igualdad de oportunidades deberán ser garantizadas suprimiendo leyes, políticas y prácticas discriminatorias y los Estados deberán comprometerse para actuar una política responsable en el ámbito de la migración.

El sub-objetivo 10.2 establece que dentro del año 2030 se deberá fortalecer y promover la inclusión social, económica y política de todos los aquí falta algo sin distinción de edad, género, discapacidad, raza, etnia, origen, religión, estado económico u otros. Este trabajo tiene como objetivo analizar un proyecto encaminado a contribuir a la consecución de dicho sub-objetivo. El proyecto en cuestión utiliza el deporte como instrumento de integración social.

La Unión Europea reconoció el valor social del deporte y en el 2007 redactó un documento importante “El Libro Blanco sobre el Deporte” en el cual se afirma el gran potencial del deporte que gracias a su lenguaje universal reúne y llega a todos, independientemente de la edad, del origen y de la condición personal, del sexo, de la pertenencia a un grupo étnico, social o religioso (ver Commissione Europea, Libro bianco sullo sport, 2007).

También la Organización de las Naciones Unidas y sus Estados Miembros dieron pleno reconocimiento al deporte en la Agenda 2030 en la cual se confiere al deporte su creciente contribución a la realización del desarrollo y de la paz en cuanto promueve la tolerancia y el respeto (ver Agenda 2030, apartado 37).

La elección de este campo de estudio deriva del interés por los grupos vulnerables de la sociedad, surgido de la formación y experiencia docente de la autora (programa de estudios universitarios en el campo sociopolítico y de experiencia como profesora de educación especial en la escuela superior de segundo grado, y pasión por el deporte cultivada gracias a una colaboración decenal con el Centro Universitario Sportivo di Messina -CusUnime A.S.D.-).

Durante los últimos veinte años fuimos testigos de una transformación de Italia; de hecho Italia ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración. La inestabilidad política y las crisis de los países mediterráneos han generado una afluencia migratoria masiva en los últimos diez años en las costas italianas con la presencia de numerosos menores no acompañados, causando problemas humanitarios que Italia fue forzada enfrentar. La parte más vulnerable de estas masas migratorias se define por el acrónimo MSNA: Minori Stranieri non Accompagnati (menores extranjeros no acompañados). Esta expresión localiza una categoría que es doblemente vulnerable y sujeta a la violación de sus derechos fundamentales debido tanto al “estatuto del menor” como al “extranjero no regular” presente en el territorio italiano (Piluso, 2016).

Los menores extranjeros no acompañados son aquellos chicos que dejan su país de origen sin un adulto de referencia, forzados a superar travesías peligrosas y que a menudo presentan una experiencia sufrida y que frecuentemente han sufrido abusos y violencias (ver Report-2018-MSNA, L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nelle Marche).

1. MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Las políticas comunitarias vigentes y la legislación actual de la UE están destinadas a garantizar la protección de los derechos de los menores migrantes estableciendo las condiciones de acogida y promoviendo la inclusión en la sociedad. En los últimos años, la Unión Europea ha ampliado sus esfuerzos para establecer un marco mundial para la política exterior y para fortalecer la cooperación con los países socios a fin de integrar la protección de la infancia en todas las políticas y acciones a nivel mundial y regional. (COM (2017) 211)

La acogida del menor en los Estados de la Unión Europea es regido por el principio del interés superior del niño/a. A tal efecto tiene que ser asegurado el respecto de garantías procesales en relación con la adopción de soluciones duraderas destinadas a la reunificación familiar.

La aprobación de las directivas europeas en relación con la acogida persigue el objetivo de introducir un estatuto uniforme en todos los estados europeos y en consecuencia de eliminar las desigualdades de tratamientos entre los distintos estados. La Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo establece garantías específicas a las que los demás Estados tienen que adaptarse para acoger los menores.

Los artículos 23 (menores) y 24 (menores no acompañados) se dedican a la acogida. Se subraya que las disposiciones que afectan a los menores en los estados miembros deben aplicarse teniendo en consideración el criterio del interés superior del menor. A tal fin, los Estados miembros tienen que garantizar que el menor extranjero no acompañado que presenta una solicitud de protección internacional sea asistido por un representante. Además deberá proporcionarse un alojamiento adecuado (Cianciolo, 2019).

En Italia, el creciente número de menores extranjeros no acompañados que llegan a las costas ha inducido a las instituciones a planificar intervenciones adecuadas eficaces para garantizarles el derecho a la protección internacional además de las garantías previstas en la Convención de Nueva York sobre los Derechos del Niño de 1989 (United Natios(1989). Convention on the Rights of the Child)y en la Convención Europea sobre el ejercicio de los derechos del niño, celebrada en Estrasburgo en 1996 (Council of Europe (1996) European Convention on the Exercise of Children's Rights).

En el informe de seguimiento publicado en el sitio web del Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales (Report di Monitoraggio MSNA - Dati al 31 Dicembre 2018) parece que al 31 de diciembre de 2018 hay 10.787 menores extranjeros no acompañados en Italia, el 31 de diciembre de 2017 había 18.303 y el 31 diciembre de 2016 había 17.373. Hay una disminución de 41.1% en comparación con el mismo período de la encuesta del año anterior; con respecto al 2016, en cambio, la disminución de las presencias resulta uniforme a 37.9%. Disminución debida a la política de los 'puertos cerrados' aprobada por el Ministro del Interior destinadas a evitar los desembarques de inmigrantes en la costa italiana. Los menores extranjeros no acompañados son predominantemente hombres (92,7%).

En el contexto de las políticas de acogida e integración de los inmigrantes, en los últimos años, el Parlamento ha intervenido repetidamente sobre la normativa de la protección respecto los menores extranjeros no acompañados. Italia ha actualizado recientemente el marco reglamentario con una ley muy importante, nº 47, aprobada el 7 de abril de 2017 sobre el tema de "Disposiciones relativas a las medidas de protección de los menores extranjeros no acompañados". Esta ley representa un avance único, es la primera ley que a nivel europeo tiene como objetivo definir un sistema orgánico de recepción, identificación, custodia y protección de los menores extranjeros no acompañados incorporando plenamente los principios fundamentales de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y de la Adolescencia reforzando los instrumentos de protección ya garantizados por la ley. El artículo 2 establece que por el menor extranjero no acompañado presente en el territorio del Estado se entiende el 'menor que no posea la nacionalidad italiana o de la Unión Europea que se encuentra por cualquier causa en el territorio del Estado o que esté sometido de otro modo a la jurisdicción italiana sin asistencia ni representación de los padres u otros adultos legalmente responsables enfrente de él de conformidad con las leyes vigentes en el ordenamiento jurídico italiano' (ver Legge 7 Aprle 2017, n. 47).

Entre los principios, la ley, por una parte, introduce explícitamente la prohibición absoluta de la denegación de entrada en la frontera de menores extranjeros no acompañados, devolución que no puede ser dispuesta bajo ninguna circunstancia (art. 19, co. 1-bis, D.Lgs. 286/1998, sobre TU inmigración). Por otra parte, modifica las normas sobre la prohibición de la expulsión de menores extranjeros que, en virtud de la legislación vigente, sólo puede ser dispensada por razones de orden público y seguridad del Estado, estableciendo además que, en cualquier caso, la orden de expulsión podrá adoptarse siempre que no entrañe "un riesgo de daño grave para el niño" (Cordiano, 2017).

La acogida de menores se basa principalmente en el establecimiento de estructuras gubernamentales de primera acogida para las necesidades de asistencia y protección de todos los menores no acompañados. Conforme a lo establecido por la Ley No. 47 de 2017, se trata de estructuras diseñadas específicamente para menores.

2. FUNCIÓN SOCIAL DEL DEPORTE

¿Qué estrategias se pueden adoptar por los países con el fin de fomentar la integración de los jóvenes migrantes en la sociedad de los países acogedores? El deporte gracias a los valores que lo animan puede desempeñar un papel de conducción en los procesos de integración y puede contribuir eficazmente a trasmitir la cultura del respeto y de la convivencia pacífica. La eficacia de esta transmisión, sin embargo, parece depender no tanto de la práctica en sí, sino de la forma en que se enseña y se practica el deporte (Koh y Camiré, 2015).

Koh y Camiré (2015) afirman que es utópico pensar que la consecución de los objetivos educativos sólo puede lograrse mediante la participación en actividades físicas y deportivas. Para apoyar esta consideración hay una extensa literatura científica y también los hechos de las noticias que reportan episodios antisociales en diferentes contextos deportivos. Del análisis de los principales enfoques, de las buenas prácticas y de los proyectos internacionales se desprende que el deporte sólo puede promover valores positivos cuando existe un diseño consciente y bien estructurado sobre la base del deporte, así como un uso cuidadoso de estrategias de aprendizaje activo para la promoción de habilidades para la vida, habilidades para la vida que es la capacidad de asumir comportamientos positivos. En esta perspectiva es innegable que el deporte puede transmitir valores éticos como la solidaridad, la participación, la

agregación y la tolerancia. La importancia del papel del deporte en la vida de los ciudadanos europeos fue reconocida por la Unión Europea en 1999, de hecho por la Comisión Europea en el Informe al Consejo Europeo (c.d. Relazione di Helsinki) proporcionó una visión global del deporte y su función fundamental de integración social y educativa (COM (1999) 644).

En el *Libro Blanco sobre el deporte*, un documento muy importante redactado en 2001, se afirma que el deporte puede facilitar la integración de los migrantes y de las personas de origen extranjero en la sociedad y apoyar el diálogo intercultural. El deporte promueve un sentido común de pertenencia y participación y, por lo tanto, también puede ser un instrumento importante para la integración de los inmigrantes. El deporte es un lenguaje universal que puede ser utilizado para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible.

En 2017 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), durante la sexta conferencia internacional de ministros y altos funcionarios responsables de la educación física y el deporte (Mineps VI) puso en marcha el plan de Kazan, un acuerdo mundial que combina las políticas deportivas y los objetivos de desarrollo sostenible. Durante la conferencia, la Directora General de la Unesco, Audrey Azoulay, destacó los valores de universalidad y armonía del deporte, ya que se basa en conceptos importantes como el respeto, la comprensión, la integración y el diálogo (Audrey Azoulay, 2017).

En particular, el deporte puede ayudar a alcanzar muchos de los objetivos definidos en la Agenda 2030: reduce las desigualdades entre los países, hace que las ciudades sean resilientes, seguras y sostenibles y, por último, promueve sociedades pacíficas. El deporte promueve valores fundamentales como el espíritu de un grupo, es decir, la colaboración entre compañeros en la búsqueda de un objetivo común; la cooperación en una competencia sana y justa; la tolerancia y el respeto mutuo, un concepto que se resume en el juego limpio que abarca toda una gama de valores que los deportistas en general deben tener en cuenta tales como: el respeto por el oponente, el árbitro y el público, la capacidad de aceptar la derrota y honrar al oponente en caso de victoria (Loland, 2002). Finalmente promueve el compartir y el respeto de las reglas predefinidas que todo atleta debe saber, las reglas de De Coubertin (2003), que requieren que todos los deportistas acepten la decisión del árbitro y los jueces de carrera y respeten a sus oponentes de la misma manera que sus compañeros de equipo.

3. EL PROYECTO

El Proyecto presentado en este trabajo de investigación se llama “Difusión, práctica y realización de actividades deportivas para menores extranjeros en el sistema nacional de acogida”. El Proyecto fue promovido por el Ministerio del Interior de Italia con el Comitato Olimpico Nazionale italiano (CONI) mediante la celebración de un memorando de entendimiento (13 de mayo de 2016) y está financiado por el “Fondo Asilo Migración e Integración 2014-2020” (FAMI).

En el sitio web del gobierno italiano el “Fondo Asilo Migración e Integración 2014-2020 (FAMI)” se define como un instrumento financiero establecido por el Reglamento de la UE no. 516/2014 con el objetivo de promover una gestión integrada de los flujos migratorios que apoye todos los aspectos del fenómeno: asilo, integración y retorno. El Fondo presta apoyo a los Estados de la Comunidad Europea para fortalecer y desarrollar todos los aspectos del asilo de los migrantes; para apoyar la migración legal de acuerdo a las necesidades económicas de los países anfitriones; para promover la integración efectiva de los nacionales de terceros países en las sociedades de acogida; promover estrategias de retorno justas y eficaces. Los beneficiarios del

Proyecto son menores migrantes no acompañados presentes en centros de acogida, de ambos los sexos y con edades entre los 6 y los 18 años.

El Proyecto comenzó en 2017 en la fase piloto que afecto a 4 regiones, como Emilia Romagna, Toscana, Sicilia, Lazio e incluyó 7 provincias: Bolonia, Florencia, Siracusa, Messina, Catania, Ragusa y Roma. Los participantes en el Proyecto tuvieron la oportunidad de practicar actividades deportivas y recreativas gratuitas en las asociaciones deportivas del territorio italiano.

En este estudio se analiza el desarrollo del Proyecto en la provincia de Messina que comenzó en 2017 y finalizará en 2020. La Asociación de deportes amateurs que participó en el Proyecto en Messina es el Centro de Deportes Universitarios (CusUnime A.S.D.).

El Centro Universitario de Deportes de Messina pretende trabajar para una sociedad en la que el deporte juega un papel primordial para el bienestar psico-físico de las personas y para la cohesión y la integración social. El centro cuenta con dos piscinas, un campo de fútbol, tres pistas de tenis, un gran gimnasio, y dos salas de deportes, por lo tanto ofrece a sus usuarios una oferta deportiva muy variada. En la primera fase del Proyecto, los participantes recibieron un equipo deportivo para realizar actividades en el Centro y se propusieron diversas actividades. Los jóvenes migrantes han probado varios deportes: baloncesto, voleibol, tenis, natación, fútbol, y actividades de fitness. La actividad más exitosa fue el fútbol, para el cual la organización del centro estableció un programa de formación específico, proporcionando a los participantes diversos profesionales técnicos y formadores.

El primer período sirvió para el conocimiento de los jóvenes extranjeros, su riqueza de experiencia, culturas y religión de origen. El primer problema que se planteó fue la falta de socialización dentro del mismo grupo de jóvenes migrantes, porque procedentes de diferentes continentes o de diferentes regiones del mismo continente en conflicto entre sí. Técnicos e instructores tuvieron que iniciar un proceso de socialización para fomentar la interacción entre los diferentes miembros del equipo y crear un espíritu de equipo. Las reuniones y sesiones de ejercicio previstas sirvieron para eliminar las hostilidades dentro del grupo. El deporte ha facilitado el diálogo y el intercambio y mitigado los conflictos. Sólo en la segunda fase el programa pretendía integrarse en el contexto social del centro. De hecho, el equipo de fútbol de jóvenes extranjeros se inscribió y participó en el campeonato organizado por la asociación de Messina “Unione Italiana Sport Per tutti” (UISP) (Unión Italiana del Deporte para Todos), recogiendo un buen resultado. Además, los niños participaron en todas las manifestaciones organizadas por el centro deportivo. Ellos compartieron con los otros atletas del centro muchas experiencias relacionadas con importantes eventos contra el racismo, participaron en las fiestas dedicadas al deporte y al intercambio y en estas ocasiones han recibido premios y medallas por su compromiso y sus logros en su campo.

El deporte contribuye a superar los temores y la discriminación, a socializar y a restablecer un estado de bienestar físico y psicológico que facilita la integración en un nuevo entorno social. El entorno deportivo se presenta como un micro-cosmos social, representa a la sociedad a pequeña escala, ya que presenta reglas sociales y roles. El deporte ayuda a los jóvenes a comunicarse, a socializar con sus compañeros y a conectarse con el mundo de los adultos. Específicamente, el Proyecto pretende promover el conocimiento directo el menor extranjero, su cultura para lograr una 'socialización armoniosa’, crear espíritu de equipo y formar la cooperación, resolver problemas exaltando el valor de la diferencia sin connotaciones negativas.

También tiene por objeto mejorar el sentido del valor personal y hacer que las personas comprendan el sentido positivo del respeto de las normas para lograr determinados objetivos.

Los objetivos del estudio de esta propuesta son:

- ✓ Evaluar el impacto del Proyecto en la integración social de los menores extranjeros no acompañados
- ✓ Identificar os factores determinantes específicos de un Programa que utiliza el deporte como principal medio de intervención
- ✓ Determinar los factores que facilitan la inclusión social de los jóvenes migrantes, como un contexto social positivo, oportunidades de intercambio y aprendizaje culturales, desarrollo de vías para la adquisición de aptitudes
- ✓ Identificar los límites que podrían afectar el éxito del Proyecto analizado.

3.1. Metodología

La metodología elegida es de carácter cualitativo, basada en el paradigma del estudio de caso y combina diferentes herramientas como observaciones directas, entrevista semi-estructurada, grupo focales y análisis documental. La observación directa de los menores en la realización de actividades deportivas ha proporcionado muchas informaciones importantes para evaluar su comportamiento en las diversas situaciones y en la interacción con los demás en las primeras etapas y varios meses después del inicio del Proyecto. Esto permitió evaluar la contribución del deporte al desarrollo de posibles actitudes positivas de los niños. Por otra parte, este estudio basa la recogida de información sobre la entrevista interactiva de tipo semi-estructurado con preguntas de apertura y cierre preparadas de antemano.

La elección metodológica de esta herramienta se deriva de la consideración de que los beneficiarios del Proyecto son libres de expresar sus percepciones y motivaciones en apoyo de actitudes positivas o negativas, evitando interrupciones en la narración y utilizando sólo si es necesario relanzamientos. Las preguntas incluidas en la entrevista pretenden conocer las experiencias de los menores extranjeros, las condiciones de vida en su país y especialmente sus consideraciones sobre el Proyecto y su contribución a su integración en la sociedad italiana, en particular en aquella messinese. Las entrevistas con personas que colaboran con este Proyecto y con los menores extranjeros, son útiles para conocer la organización de los centros de acogida y sus consideraciones sobre los aspectos positivos o críticos del Proyecto examinado. Este estudio también incluye la realización de conversaciones informales en las que el papel del investigador es aún más activo que las entrevistas interactivas (Richards y Morse, 2009).

Los datos recopilados se analizarán para evaluar el impacto del Proyecto sobre la integración social de los menores extranjeros no acompañados, para identificar los factores determinantes y los límites de un programa que utiliza el deporte como el principal medio de intervención.

CONCLUSIONES

En los últimos años, la Unión Europea ha reconocido la importancia del deporte y el papel estratégico que puede desempeñar en la consecución de los objetivos de sostenibilidad. El deporte trasciende las fronteras, los idiomas, las religiones y las ideologías y tiene la capacidad de unir a las personas, fomentando el diálogo y la aceptación. Tiene un lenguaje universal y puede convertirse en un canal de comunicación privilegiado para difundir la cultura de la sostenibilidad. El Proyecto examinado en esta propuesta es un ejemplo del compromiso y el interés de la Unión Europea en el deporte y en los problemas relacionados con la sostenibilidad y

la realización de empresas inclusivas. De hecho, el Proyecto está financiado por un Fondo Europeo y es el resultado de un acuerdo entre el Comité Olímpico Nacional de Italia y el Ministerio del Interior de Italia. El deporte y la política se reúnen para transmitir la cultura de la aceptación, la valorización de las diversidades y promover la difusión de valores como: el respeto, la hermandad, la lealtad y la no-violencia.

Aunque todavía no ha recogido los resultados, ya se puede decir que el éxito de un Proyecto también se deriva de las habilidades y la organización de los socios implicados en el mismo. De hecho, un papel clave está representado por la asociación deportiva que participa en un Proyecto tan importante y complejo. La asociación representa el vínculo entre el joven migrante y la participación no sólo deportiva sino social en sentido amplio. El papel central de las asociaciones deportivas en el proceso de integración plantea un desafío lingüístico y cultural. La asociación debe poseer las habilidades lingüísticas necesarias para una interacción positiva y para un intercambio de experiencias que sea una oportunidad de enriquecimiento mutuo. El compromiso del centro deportivo no debe limitarse a la realización de una actividad deportiva que por sí sola no pueda garantizar el éxito de un proceso de integración. La participación de los jóvenes migrantes debe afectar a la vida del centro deportivo para que se sientan incluidos en un contexto comunitario. Por último, todos aquellos que tienen un papel de responsabilidad hacia los niños extranjeros deben estar bien capacitados y cualificados y ser conscientes de la importancia del ejemplo que representan para ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cianciolo, V. (2019). *La tutela del minore non accompagnato.* Milano: Maggioli Editore.

Commissione Europea (1999). Relazione della Commissione al Consiglio nell'ottica della salvaguardia delle strutture sportive attuali e del mantenimento della funzione sociale dello sport nel quadro comunitario, Relazione di Helsinki sullo sport.

Commissione Europea (2017). Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio. La protezione dei minori migranti. Recuperado de https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2017/IT/COM-2017-211-F1-IT-MAIN-PART-1.PDF

Commissione Europea (2007). *Libro Bianco sullo Sport* (COM (2007) 391).

CONI (2019). *We dream together. Sustainability. Future. Legacy*. Recuperado de https://www.coni.it

Cordiano A. (2017). Prime riflessioni sulle nuove disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati. In *Nuova giurisprudenza civile commentata*, II.

Council of Europe (1996). European Convention on the Exercise of Children's Rights. Recuperado de https://rm.coe.int/168007cdaf

de Coubertin, P. (2003). *Memorie olimpiche*. R. Frasca (Ed.). Milano: Mondadori.

Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286 Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.

Direttiva 2013/33/UE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 26 giugno 2013, recante norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale.

Governo italiano (2019). *Minori Stranieri non Accompanyati*. Recuperado de https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx

Koh, K. T. y Camiré, M. (2015). Strategies for the Development of Life Skills and Values through Sport Programmes: Review and Recommendations. In L. Ho Keat y H. Noah Yang

(Eds.), *Emerging Trends and Innovation in Sports Marketing and Management in Asia* (pp. 241-256). Hershey: IGI Global.

Legge 7 Aprle 2017, n. 47 Disposizioni in materia di misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati.

Loland, S. (2002). *Fair Play in Sport: A Moral Norm System.* London and New York: Routledge.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019). *Report di Monitoraggio MSNA* - Dati al 31 Dicembre 2018. Recuperado de http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Pagine/Dati-minori-stranieri-non-accompagnati.aspx

Nobili, A. Report 2018 L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati nelle Marche. Recuperado de https://www.garantediritti.marche.it/storage/2019/03/Report-2018-MSNA.pdf

Piluso, G. (2016). Il rischio di "default" per la ragion di Stato? La disciplina sui "minori stranieri non accompagnati" e la recente attuazione delle direttive comunitarie, con particolare riguardo alla realtà dei comuni siciliani. *Federalismi.it Rivista di diritto pubblico italiano, comparato, europeo,* (10), 2. Recuperado de http://www.federalismi.it

Richards, L. y Morse, J. M. (2009). *Fare ricerca qualitativa.* Prima guida, F. Gatti, G. Graffigna (Eds.) Milano: FrancoAngeli.

Unione Italiana Sport per Tutti (UISP). Disponible da: http://www.uisp.it/messina2/

UNITED NATIONS (1989). Convention on the Rights of the Child. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx

UNITED NATIONS (2019). Sustainable Development Goal. Recuperado de https://www.un.org/sustainabledevelopment/.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). Sixth International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport (MINEPS VI) - Kazan, Russian. Recuperado de https://en.unesco.org/mineps6

EL VALOR EDUCATIVO DE LA COLABORACIÓN Y LAS REDES EN LAS INTERACCIONES AULA Y ENTORNO: UN ESTUDIO DE CASO

Martín-Gutiérrez, Ángela
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España
Amartin9@us.es

Resumen

Cada vez más se hace evidente que la escuela no es el único, ni necesariamente el mejor contexto de aprendizaje. Los continuos cambios a nivel social y educativo suponen una ruptura con las formas tradicionales, por lo que se reta a los centros educativos a realizar una apertura al mundo. Este trabajo presenta un estudio de caso de un centro educativo que interactúa con el entorno, a través de diferentes proyectos colaborativos, impulsados por la comunidad educativa. Los aprendizajes que se pretenden cubrir con estos proyectos son de carácter competencial, es decir, la adquisición de competencias básicas y claves para el aprendizaje permanente del alumnado y de la comunidad. Por tanto, el fomento de la colaboración trae consigo beneficios a todos los agentes educativos que participan en dichos proyectos. Así, se fomenta la creatividad, la autonomía, se mejoran las relaciones personales, el sentido crítico y existe una mayor implicación e interés por temas reales. Además, las TIC, en especial las redes sociales, se perfilan como puentes entre las interacciones aula-entorno, que permiten aprovechar el potencial humano e intelectual de todos los miembros de la comunidad educativa, que están inmersos en esta estructura creada para la colaboración.

Abstract

It is increasingly evident that the school is not the only, nor necessarily the best, learning context. The continuous changes at the social and educational level mean a break with traditional forms, so that schools are challenged to open to the world. This paper presents a case study of an educational center that interacts with the environment, through different collaborative projects, promoted by the educational community. The learning that these projects are intended to cover is of a competency nature, that is, the acquisition of basic and key skills for the lifelong learning of students and the community. Therefore, the promotion of collaboration brings benefits to all the educational agents that participate in these projects. In this way, creativity and autonomy are fostered, personal relationships are improved, a critical sense and there is greater involvement and interest in real issues. In addition, ICTs, especially social networks, are profiled as bridges between classroom-environment interactions, which make it possible to take advantage of the human and intellectual potential of all members of the educational community, who are immersed in this structure created for collaboration.

Palabras clave: colaboración; TIC; aula; entorno; estudio de caso.

Keywords: collaboration; ICT; classroom; environment; case study.

INTRODUCCIÓN

El escenario habitual para indagar las prácticas de interacción entre el alumnado y el profesorado, son las aulas. Sin embargo, cada vez más se hace evidente que la escuela no es el único, ni necesariamente el mejor contexto de aprendizaje. "La institución escolar se caracteriza por ser un sistema abierto, relacionado con el entorno y, por consiguiente, inevitablemente comprometido con él, como uno de los elementos más específicos de su cultura organizacional" (Armengol, 2000, p. 69).

Es por ello, por lo que autores como McLuhan planteaban, ya en 1960, un nuevo formato de aula "sin muros". Hoy en día la sociedad del siglo XXI y los cambios sufridos tanto a nivel social como educativo, suponen una ruptura con las formas tradicionales asumidas por los centros escolares, a los que se les reta a realizar una apertura al mundo, que les permita llevar a las aulas otros escenarios de aprendizaje.

Al revisar la literatura que trata de definir la escuela como una organización, existen diferentes enfoques y metáforas que la definen. Destacamos en este estudio tres perspectivas relevantes:

a) "La escuela como una organización que aprende" (Gairín, 2000; Santos, 2002). "Se inicia cuando los profesores toman conciencia de la realidad pedagógica de su centro y definen el currículum como misión y oferta socioeducativa compartida que hace la escuela a la sociedad" (Pérez-Ferra, 1999-2000, p. 209). Esta concepción involucra a todos los miembros que integran la institución, ya que son los encargados de incorporar nuevos conocimientos y nuevas experiencias de aprendizaje que contribuyan al avance de la organización educativa y evidentemente afecta significativamente a la adquisición y desarrollo de nuevas competencias profesionales y personales de los involucrados, y sobre todo del alumnado.

b) "La escuela como comunidad de aprendizaje" (Santos, 2002; Longworth, 2003; Ferreyra, 2011). Es una concepción diferente de los centros educativos, ya que se toma un enfoque más amplio del contexto de aprendizaje del alumnado, poniendo a su servicio el trabajo colaborativo realizado por los miembros de la institución y el entorno local, a través de planes, proyectos, alianzas y redes. Estas comunidades estimulan las capacidades pedagógicas de los docentes, refuerzan la coherencia del programa de estudios y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2011). Las redes, alianzas y colaboraciones externas con los centros son importantes para involucrar a la comunidad, generar consenso, confianza y compromiso con el aprendizaje continuo.

c) "La escuela como una red de aprendizaje" (Chapman, 2008, Gordó, 2010). Chapman (2008) plantea el concepto de las "comunidades de aprendizaje en red" y las considera asociaciones creadas entre docentes, centros educativos y otros profesionales de la educación con la ayuda de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para conseguir fines educativos que velen por una enseñanza en contextos múltiples. Para Katz y Earl (2010), las redes se conforman como potentes mecanismos de transformación y cambio que persiguen realzar la calidad del aprendizaje profesional y reforzar la capacidad para la mejora continua, compartiendo conocimientos y experiencias para el avance educativo y social.

Estudiar a los centros educativos, conocer sus relaciones con el entorno y las herramientas que utilizan para ello, es relevante debido a la necesidad acuciante de transformar la realidad socioeducativa de las instituciones y su entorno a través de la implicación de todas las personas que de forma directa y/o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes

(profesorado, familiares, amistades, miembros de asociaciones y organizaciones, personas voluntarias, empresas, etc.). Crear redes de colaboración, trabajar en equipo y tomar conciencia, son estrategias clave para gestionar el entorno de los centros (Casillas, Cabezas, y Hernández, 2017).

De esta manera, las redes y las comunidades de aprendizaje son conceptos que van ligados hoy día a la concepción actual de la escuela como organización cambiante y abierta al entorno. Para Katz y Earl (2010) las redes como sistemas de colaboración intercentros son grupos de escuelas que trabajan juntos para realzar la calidad del aprendizaje y reforzar la capacidad para la mejora continua, compartiendo conocimientos y experiencias. Los participantes en estas redes son quienes la configuran y mantienen a la escuela en continuo cambio. Dichas redes se entienden como vehículos a través de los cuales las escuelas y las instituciones del entorno conducen a la mejora educativa.

Las redes creadas se materializan en proyectos colaborativos que permiten la interacción escuela-entorno. Ferrer (2005) apunta que estos proyectos consiguen que la escuela se muestre abierta a las oportunidades que la comunidad puede ofrecer. Como se observa, el fin último de estos es "introducir en el aula todas las interacciones que sean necesarias para que todo el alumnado aprenda lo necesario para afrontar el aprendizaje de forma eficaz" (Píriz, 2011, p. 53). Estas redes son vehículos que conducen a la mejora de la comunidad educativa y social (Civís y Longás, 2015). Así, la colaboración produce una apertura de los centros educativos, rompiéndose sus muros.

En todo este entramado, resulta necesario plantear si las relaciones surgidas de los proyectos colaborativos pueden mejorarse y amplificarse haciendo uso de las potencialidades que ofrecen las TIC. Según Guttman (2003), las TIC son motores del crecimiento e instrumentos que tienen repercusiones directas en la mejora de la educación. Además, pueden servir de puentes para crear relaciones de colaboración estables y fuertes que promuevan mejoras y cambios significativos en los centros y en la sociedad (Muijs, Ainscow y Chapman, 2011). Chapman (2008) y Balduzzi (2015) proponen que las interacciones entre los agentes educativos para generar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos diversos, se pueden optimizar con la ayuda de las TIC.

1. METODOLOGÍA

En este trabajo, de corte eminentemente teórico, se pretende hacer una reflexión sobre las potencialidades de la colaboración (interacción aula-entorno) apoyada en las redes sociales (TIC).

No obstante, se presenta un estudio de caso que muestra una buena práctica de una escuela que interactúa con el entorno, a través de diferentes proyectos colaborativos, impulsados por la comunidad educativa. Este caso constituye el marco de referencia, a partir del cual se analizan cómo las redes sociales podrían facilitar, mejorar y amplificar las interacciones.

El caso objeto de estudio es el colegio San Alberto Magno, de carácter privado-concertado y funciona como Sociedad Cooperativa de Profesores. Se localiza en Sevilla (España). Este centro cuenta con la distinción de "Centro Promotor de Convivencia Positiva", otorgada por la Junta de Andalucía, por pertenecer a la red colaborativa andaluza "Escuela: Espacio de Paz".

2. RESULTADOS

2.1. Buena práctica de interacción escuela-entorno

El eje vertebrador que plasma la identidad y filosofía del centro con respecto a la colaboración es el Proyecto "Escuela, Espacio de Paz", configurado como el motor donde se fijan y argumentan todas las actividades colaborativas desarrolladas por el centro educativo. Este proyecto constituye la base de tres grandes líneas de trabajo:

1) Fomento de una conciencia ecológica medioambiental en el alumnado. Esta línea se trabaja principalmente a través del proyecto ECOESCUELA (Aula Verde), donde se implica al centro en un proceso efectivo de mejora del medioambiente en su escuela y en sus comunidades locales. La colaboración con el entorno se establece con distintos agentes externos, como por ejemplo con instituciones locales y agentes sociales, además de con otros centros educativos que conforman la Red Andaluza de Ecoescuelas.

2) Concienciación de la importancia de gestionar correctamente la economía. Se trabaja a través de los proyectos emprendedores EME (Emprender en Mi Escuela), e Ícaro de la Junta de Andalucía, que exigen momentos de colaboración con distintos agentes del entorno. En este colegio se crean sociedades, con las que se pretende que el alumnado establezca relaciones de colaboración en tanto que distribuyen los productos (frutas, verduras o manualidades) que han sido generados por las sociedades fundadas. Por otro lado, con Ícaro pretenden fomentar la cultura emprendedora en el alumnado de Educación Secundaria. Con este programa los estudiantes aprenden a crear cooperativas de servicios de la Industria Creativo-Cultural (ICC), pertenecientes a los sectores de artes escénicas, edición, arqueología y patrimonio: talleres de cultura, cooperativas de carácter permanente con fines solidarios, que cuentan con socios intra y extra-centro.

3) Creación y organización de empresas y gestión de su producción. Se materializa principalmente a través del Proyecto EJE (Empresa Joven Europea) de la cooperativa de enseñanza. Este proyecto es un programa educativo de fomento de la cultura emprendedora Con esta iniciativa los estudiantes mayores del centro aprenden a crear y gestionar sus propias empresas cooperativas, así como a comercializar sus productos con cooperativas socias ubicadas en otras regiones españolas y países europeos: Alemania, Hungría, Polonia y Reino Unido…; así como del continente americano: Ecuador, EE.UU. y Méjico… De esta forma, los estudiantes conocen de forma práctica y real el funcionamiento de una empresa.

Estas tres grandes líneas de trabajo están interrelacionadas entre sí, y se trabajan desde hace años por lo que ya hay toda una estructura consolidada de actividades iniciadas en los tres proyectos, que están incluida dentro de los objetivos del Plan de Centro.

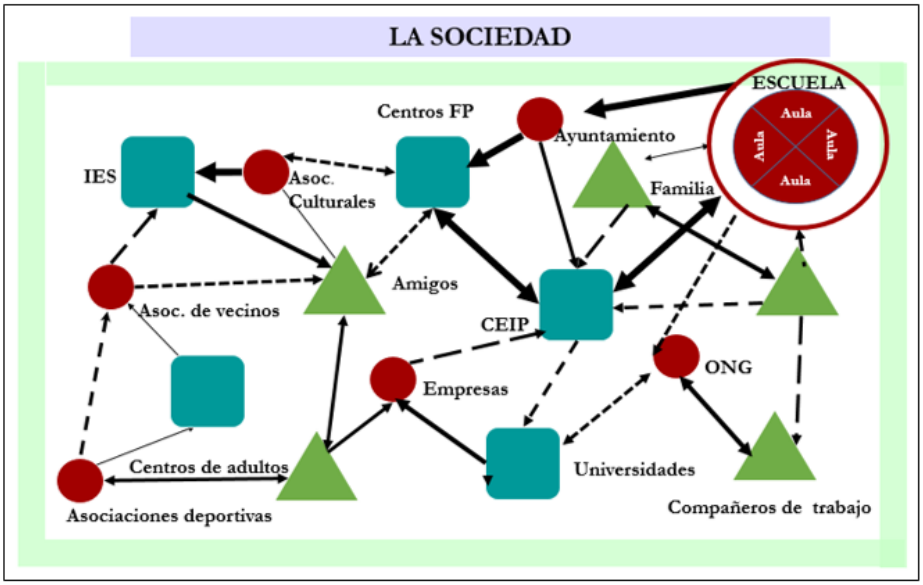
De lo anterior se desprende que los proyectos colaborativos son herramientas mediadoras que utiliza el centro educativo, es decir, la colaboración resulta ser el medio para conseguir unos determinados aprendizajes competenciales. Por un lado, estos proyectos de colaboración tienen carácter intracentro: se realizan acciones entre alumnado, profesorado y familia. Y otras veces, los proyectos de colaboración tienen un carácter extracentro, es decir, los agentes con los que se establecen las relaciones escuela-entorno son externos al mismo. Por ejemplo, estos agentes son otros centros educativos (nacionales e internacionales), fundaciones, empresas… o la comunidad más cercana.

Según Martín-Gutiérrez y Conde-Jiménez (2014), cuando se establecen las relaciones de colaboración escuela-entorno, se produce la interacción entre dos culturas diferentes. Por un lado, la cultura escolar, que impulsa una serie de valores, y fomenta un tipo de aprendizaje en concreto y más formal, y que toma forma en las unidades en las que se fragmenta la escuela: las aulas. Y por otro, la cultura social que envuelve a la escuela, pero a la vez forma parte de ella, es decir, los agentes educativos (profesorado, alumnado y familia) son las unidades en las que se fragmenta la cultura social. Ambas culturas son distintas, pero están en continua interrelación, la una influye en la otra y viceversa; la cultura escolar cambia a la social, y viceversa. Según estos autores, este ciclo de influencia y/o dependencia parece que se regula a través de las interacciones colaborativas entre las aulas y el entorno, impulsándose valores en pro de una sociedad mejor.

Como vemos, la cultura educativa cambia a la social, y la social cambia a la educativa. En palabras de Díaz, Civís, y Longás (2014), esta realidad genera una cultura colaborativa que incrementa el capital social de la comunidad. La formalización de estas relaciones en documentos de planificación y proyectos, se convierten en herramientas de cambio "incrementar el capital social, promoviendo relaciones comunitarias y un sentido de trabajo en comunidad en la escuela y entre distintas escuelas del distrito o municipio, familias y entorno, desde hace unas décadas, se ha convertido en una línea clara por donde ha de dirigirse la mejora" (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 26).

En la figura 1, se sintetizan a modo de ejemplo, posibles tipologías de relaciones de colaboración mantenidas entre la cultura escolar (centro y aula) y la cultura social (instituciones y/o agentes del entorno). Esta red de interacciones es de distinta índole, es decir, como se observa las fechas de relación son disímiles, lo que representa diferencias en la intensidad y la direccionalidad de éstas.

Figura 1. Interacciones colaborativas entre la cultura escolar y la cultura social



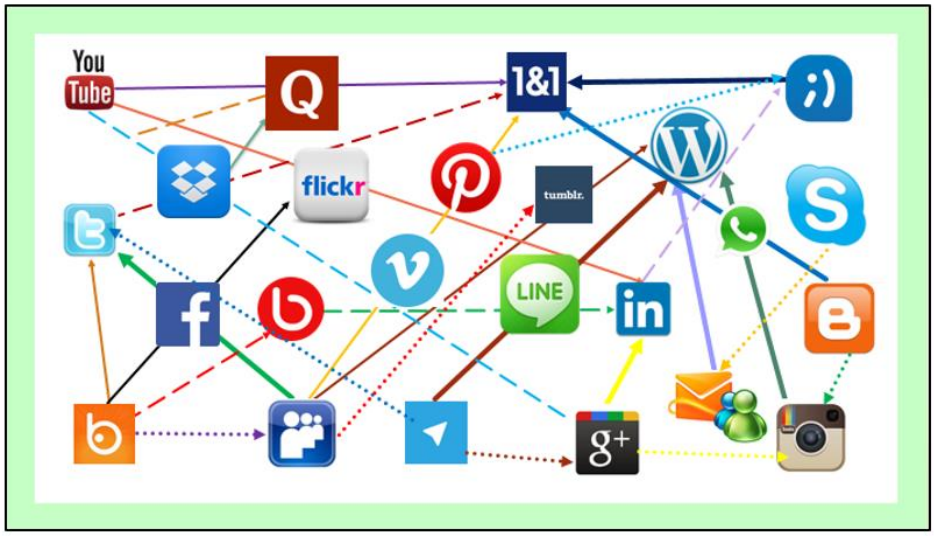
Fuente: Elaboración propia.

2.1. Contribución de las TIC

Actualmente se pretende que los ciudadanos adquieran y desarrollen competencias para vivir en un mundo cada vez más complejo. Así, la escuela tiene como reto preparar a su alumnado para vivir en la sociedad del conocimiento y de la información que está en continuo cambio. Estas competencias son las que se pretenden impulsar y potenciar desde los proyectos colaborativos que se han planteado anteriormente: emprendimiento, trabajo en equipo, creatividad, liderazgo, etc.

Ante esta situación, cabe preguntarse ¿qué pueden aportar las TIC en el establecimiento de las interacciones con el entorno? En respuesta, las redes sociales se perfilan como potenciales herramientas. Actualmente las investigaciones señalan el rápido aumento y popularidad de las redes sociales (Social Network Sites, SNS) como generadoras de oportunidades colaborativas (Cheung, Chiu y Lee, 2011; Siemens y Weller, 2011; Manca y Ranierit, 2013). Los estudios en el ámbito español indican que más del 95% de los jóvenes utilizan con asiduidad las redes sociales (Gómez y Tapia, 2011; Colás, González y De Pablos, 2013). En la figura 2, se muestra a modo de ejemplo, algunas de las principales redes sociales que actualmente se utilizan.

Figura 2. Ejemplo de un entramado de uso de las redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, la literatura científica plantea que el uso y la participación en las redes sociales, no indica el aprovechamiento del potencial de estas herramientas (Clark, Logan, Luckin, Mee, y Oliver, 2009; Rodríguez y Santamaría, 2012). Una de las posibles explicaciones podría ser que a las redes no se les asigna una funcionalidad específica y carecen, en muchos casos, de una planificación estratégica que orienten sus aplicaciones en el ámbito educativo (Paniagua y Gómez, 2012).

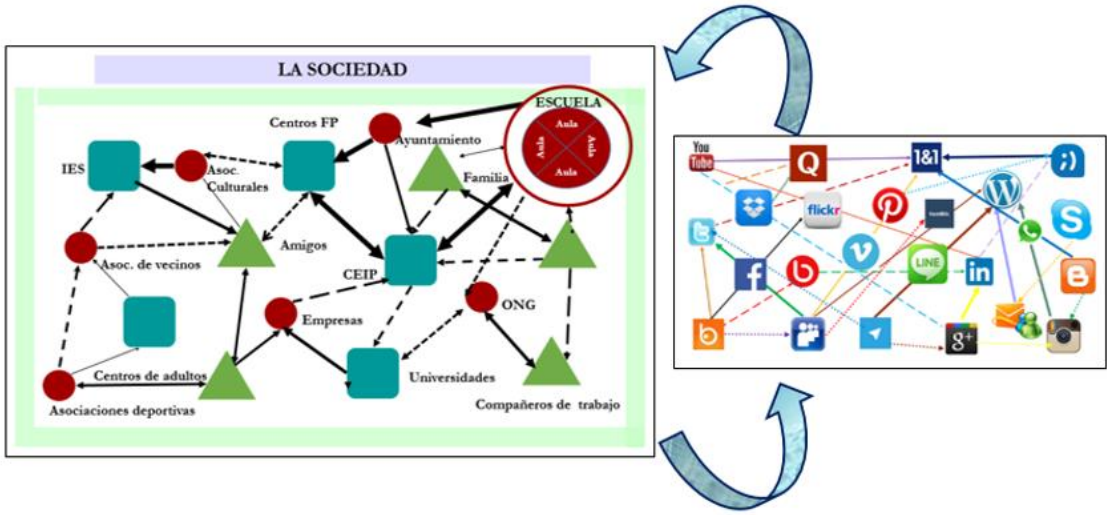
Además, algunos autores (Chiu, Cheung y Lee, 2008; De Haro, 2009; Junco, Heiberger y Loken, 2011) plantean que, a pesar de la importancia de las redes sociales, hay poca investigación empírica que analice este nuevo tipo de fenómeno de la comunicación y la interacción con el fin de evaluar su impacto en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Pero a pesar de existir pocos, se va vislumbrando el inicio de una línea de investigación que analiza el impacto de las redes en el aprendizaje.

Existen estudios que aportan que las redes sociales benefician a los sujetos (Schroeder, Minocha, y Schneider, 2010; Lam, 2012), entre ellos se destaca el fomento de la estimulación cognitiva y social, y una mejor interacción en el aula entre los estudiantes y profesorado.

Por otra parte, De Haro (2009) apunta a las redes sociales como generadoras de nuevos espacios, potentes e innovadores, para la creación de comunidades de aprendizaje, así como de redes de conocimiento. El uso de las redes propicia un cambio en la percepción disciplinar, asociado a un aumento de la predisposición y motivación hacia el estudio (Clark, Logan, Luckin, Mee y Oliver, 2009). Según estos autores, el profesorado y las instituciones creen necesarias la inmersión de las redes sociales en el aprendizaje formal, puesto que cada vez más experimentan una sensación de disonancia entre las estructuras y rutinas del alumnado dentro y fuera de la escuela.

El potencial educativo de las redes sociales es "prácticamente ilimitado" (Siemens y Weller, 2011), por ello se proponen unir todas las potencialidades de las redes sociales a las relaciones colaborativas, creándose todo un ciclo de posibilidades interactivas infinitas y divergentes que conecten el aula con en el entorno (Figura 3).

Figura 3. Ciclo de posibilidades interactivas aula-entorno con apoyo en las redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES: CONTRIBUCIÓN CIENTÍFICA

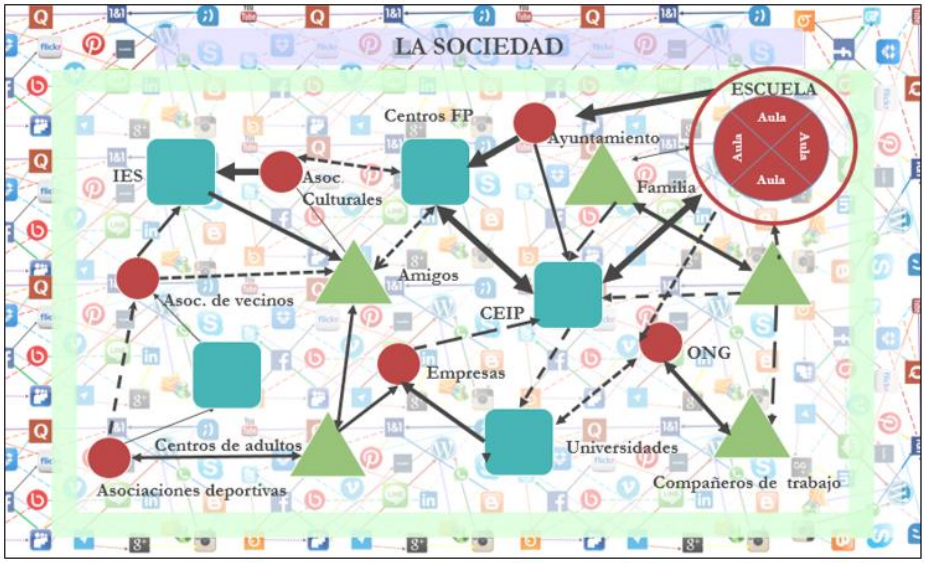
En este trabajo, se puede ver como la colaboración produce una apertura de la escuela, rompiéndose los muros físicos de ésta. Además, la utilización de las TIC, en concreto las redes sociales, ayudan a dar un paso más, rompiendo barreras espacios-temporales.

Las redes sociales, se perfilan como amplificadores de las posibilidades de la interacción aula-entorno, permitiendo aprovechar no sólo el potencial humano e intelectual de todos los miembros de la comunidad educativa, que están inmersos en esta estructura creada para la colaboración, sino también el de los agentes externos.

Para concluir, se pone de manifiesto, que el principal valor educativo de la colaboración y de las TIC, es que se conforman como herramientas mediadoras en la creación de una comunidad de

aprendizaje diversa e infinita (figura 4), en la que todos los implicados desarrollen y optimicen sus potencialidades, por lo que evidentemente se mejoran los aprendizajes de toda la comunidad implicada.

Figura 4. Integración de las posibilidades interactivas aula-entorno apoyadas en las redes sociales



Fuente: Elaboración propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.

Balduzzi, E. (2015). El cultivo de las virtudes a través de los episodios de aprendizaje situados (EAS). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 27*(1), 155-167.

Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (14), 15-40.

Casillas, S., Cabezas, M. y Hernández, A. (2017). Construcción de conocimiento colaborativo mediado tecnológicamente: aportaciones teóricas desde el análisis de prácticas educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 29*(2), 61-86.

Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research, 50*(4), 403-420.

Chiu, P. Y., Cheung C. M. K. y Lee, M. K. O. (2008). Online social networks: Why do ‘‘we’’ use Facebook? *Communications in Computer & Information Science*, 19, 67-74.

Cheung, C. M. K., Chiu, P. y Lee, M. K. O. (2011). Online social networks: Why do students use Facebook? *Computers in Human Behavior*, *27*(4), 1337-1343.

Civís, M. y Longás, J. (2015) La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, *18*(1), 213-236.

Clark, W., Logan, K., Luckin, R., Mee, A. y Oliver, M. (2009). Beyond web 2.0: Mapping the technology landscapes of young learners. *Journal of Computer Assisted Learning, 25*(1), 56-69.

Colás, P., González, T. y de Pablos, J. (2013). Juventud y redes sociales: Motivaciones y usos preferentes. *Comunicar,* 40, 15-23.

de Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, Innovación y multimedia*, 13, 1-8.

Díaz, J., Civís, M. y Longás, J. (2014). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 25*(2), 213-230.

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: Participación, interactividad y aprendizaje. *Educar,* (35), 61-70.

Ferreyra, A. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (17), 33-50.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, (27), 31-85.

Gómez, B. y Tapia, A. (2011). Facebook y Tuenti: de plataforma de ocio a herramienta e-learning. *Prismasocial. Revista de Ciencias Sociales*, 6, 1-25.

Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos?* Barcelona: Graó.

Guttman, C. (2003). *Education in and for the information society*. Paris: UNESCO

Junco, R., Heiberger, G. y Loken, E. (2011). The effect of Twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119-132.

Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement, 21*(1), 27-51.

Krichesky G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9*(1), 65-83.

Lam, L. (2012). An innovative research on the usage of facebook in the higher education context of Hong Kong. *Electronic Journal of e-Learning, 10*(4), 378-386.

Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida: Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Manca, S. y Ranierit, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(6), 487-504.

Martín-Gutiérrez, A. y Conde-Jiménez, J. (2014). Los proyectos colaborativos como herramientas mediadoras entre la escuela y el entorno: Un estudio de caso. En F. H. Veiga (Coord.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação,* 101-117.

McLuhan, E. C. M. (1960). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.

Muijs, D., Ainscow, M. y Chapman, C. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Dordrecht: Springer.

Paniagua, F. J. y Gómez, B. (2012). Hacia la comunicación 2.0. El uso de las redes sociales por parte de las universidades españolas. *Icono14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes, 10*(3), 346-364.

Pérez-Ferra, M. (1999-2000). La escuela como organización que aprende: una tensión entre cultura escolar y creencias profesionales de los profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (17), 201-216.

Píriz, R. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias Pedagógicas,* (17), 51-64.

Rodríguez, A. y Santamaría, P. (2012). Análisis del uso de las redes sociales en internet: Facebook y twitter en las universidades españolas. *Icono14. Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, *10*(2), 228-246.

Santos, M. A. (2002). *La escuela que aprende.* Madrid: Morata.

Schroeder, A., Minocha, S. y Schneider, C. (2010). The strengths, weaknesses, opportunities and threats of using social software in higher and further education teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 159-174.

Siemens, G. y Weller, M. (2011). El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, *8*(1), 157-163.

EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN PARA LA ACCIÓN MORAL: UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA SOBRE LA NOCIÓN DE "DIGNIDAD"

Martínez Mares, Sara
Facultad de Filosofía. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" Valencia, España
sara.martinez@ucv.es

Risco Lázaro, Ana
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" Valencia, España
ana.risco@ucv.es

Resumen
En este trabajo expondremos una experiencia práctica docente respecto a la integración de nociones moralmente relevantes en la enseñanza universitaria. El origen de la propuesta radica en dos observaciones que, como docentes, vivimos año tras año: la indiferencia inicial por parte del alumnado que reina ante las disciplinas de carácter humanista y los objetivos pragmatistas que gobiernan la concepción profesional que sostienen la mayoría de los alumnos dejando abandonada la reflexión sobre lo que ellos puedan hacer por servir en sociedad. Nuestra propuesta busca un marco donde los alumnos puedan vivenciar, a través del contacto con personas en situación vulnerable, la noción de la dignidad. Asimismo, contribuimos a la educación moral en su aspecto motivacional: el conocimiento práctico y emocional tiene prioridad epistemológica ante el conocimiento teórico, aunque no lo excluye. La percepción y la interacción con seres humanos en situación de sufrimiento han generado en nuestros alumnos un impacto emocional que les ha ayudado a reflexionar sobre sus objetivos profesionales.

Abstract
In this paper we will present a practical teaching experience regarding the integration ethical relevant moral concepts in university education. The origin of the proposal lies in two observations that, as teachers, we live year after year: the student's initial indifference that reigns before the disciplines of humanist character and the pragmatist objectives that govern the professional conception that sustain the majority of the students. The latter situation elicits the abandonment of the reflection on what they can do for serving in society. Our proposal seeks a framework in which students can experience, through contact with people in vulnerable situations, the notion of dignity. We also contribute to moral education in its motivational aspect: practical and emotional knowledge has epistemological priority over theoretical knowledge, although it does not exclude it. The perception and interaction with suffering human beings have generated in our students an emotional impact that has helped them to reflect on their professional objectives.

Palabras clave: dignidad; motivación moral; Nussbaum; impacto emocional.

Keywords: dignity; moral motivation; Nussbaum; emotional impact.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en el planteamiento, desarrollo y resultados obtenidos de una experiencia práctica enmarcada en la segunda convocatoria de Proyectos de Innovación Docente llevado a cabo en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, en el curso académico 2018-19. El proyecto, con el título *Valoración práctica de la noción de "dignidad": discapacidad, vejez y exclusión social, s*e desarrolló en la asignatura Bioética y Deontología profesional, impartida en el 3º curso del Grado en Odontología durante el primer cuatrimestre.

La génesis del proyecto lo constituyen dos evidencias, obtenidas tras varios cursos siendo profesoras de las asignaturas de Ética y Antropología en distintos grupos y grados universitarios. La primera es la actitud pragmática que gobierna la concepción del mundo profesional en el alumnado. En el diálogo con ellos, a medida que se van tratando los temas de las asignaturas, manifiesta que la motivación fundamental a la hora de plantearse su trabajo profesional es explicada, en un número elevado de casos, únicamente por la búsqueda de la autorrealización personal y por la cuantía económica. La pregunta sobre la contribución a la sociedad que podría realizar el personal sanitario, en nuestro caso concreto, se encuentra obsoleta. Ante ello, sondeamos en qué medida sigue siendo fructífero enseñar asignaturas relacionadas con la Ética o con la reflexión filosófica en carreras no humanísticas o si podría haber alguna forma atractiva para motivar al planteamiento de preguntas reflexivas y éticas.

La segunda evidencia queda constatada por el tedio inicial que suele presentar el alumnado de estudios no humanistas cuando deben cursar una asignatura de carácter filosófico o de ideario de universidad. El planteamiento es directo y sin escrúpulos: "¿*Esto* para qué me sirve?" Como Rumayor (2015) recuerda, citando a Ortega, "La gente busca no sabiduría, sino recetas: recetas para buscar aparatos de locomoción o alcaloides y sueros" (p. 75). Apenas aparece asombro ante el conocimiento de las herramientas de pensamiento que proporciona nuestra tradición filosófica para entender el sentido de las acciones de nuestra actualidad. No es fácil encontrar una causa, pero pensamos que la magnificación del trabajo remunerado y productivo como prioritario en la vida de una persona tiene mucho que ver en esto. (Cfr. Martínez Mares y Santón, 2019). Tampoco es ajeno a este panorama el lenguaje de los elementos de evaluación que utiliza el Espacio Europeo de Educación Superior, en el que "Sólo aparece, como señalan muchos, el deseo velado de convertir al vida universitaria en lo que podría entenderse como una formación profesional de grado superior" (Martínez Mares y Santón, p. 73). Es decir, acudimos a un proceso cada vez más extendido de formar a técnicos con competencias en materias concretas de acuerdo con la demanda del "mercado laboral." Desde una perspectiva internacional, Nussbaum también comparte la misma idea y realiza un magnífico llamado a la acción educativa en todas las etapas:

> Distraídos por la búsqueda de riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas aptas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos […] ¿Con qué nos encontraremos en un futuro si esas tendencias se prolongan? Pues tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica pero sin la menor capacidad para criticar a la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada (Nussbaum, 2010, p. 187).

Nussbaum, inspirada en esta ocasión en la obra de Tagore, recoge conceptos que el artista indio utilizaba para hablar del nacionalismo de su época: pretende "embotar la conciencia moral y, en consecuencia necesita personas que no reconozcan lo individual, que hablen una jerga grupal,

que se comporten como burócratas dóciles y que también vean el mundo como tales" (Nussbaum, 2010, p. 46). Esta situación resulta alarmante. Se percibe en el mundo académico al que le importa la educación esta misma preocupación. En un libro sobre la agencia moral, Nomy Arpaly concluye tras analizar la llegada de un totalitarismo –nacionalsocialismo– al poder, de una manera democrática, con un llamado serio a educar:

> Dada la complejidad de las decisiones morales que incluso la vida más mundana debe ofrecer, parece que tenemos un deber moral de no permitirnos a nosotros mismos ni a nuestros hijos ser demasiado estúpidos, irreflexivos o poco formados, especialmente en lo que respecta a los asuntos moralmente relevantes. El hecho de que una persona –incluso una buena persona –no pueda deliberar bien o sea ignorante respecto a cuestiones moralmente relevantes implica una tristeza especial (Arpaly, 2003, p. 115).

Así pues, el proyecto llevado a cabo con nuestros estudiantes ha sido guiado por dos preguntas de investigación que formarán posteriormente los objetivos de análisis. Primero es cómo invitar al alumnado a abandonar la visión pragmatista sobre el mundo profesional en favor de una contribución personal a la sociedad que, por supuesto, no está reñida con la autosatisfacción. El segundo objetivo está relacionado con el contenido de las asignaturas impartidas por las autoras. El interés principal de este proyecto radica en ver en qué medida podría el alumnado aprender e integrar nociones éticas relevantes, como la *dignidad*, que habitualmente suelen quedarse en el espacio vacío de lo teorético o en el agraciado artículo número 1 de los Derechos Humanos, al fin y al cabo, papel. En la medida en que *aprehendan* el concepto *dignidad*, pensamos, podrán también trasladarlo a su vida cotidiana y analizar también su enfoque profesional.

1. BASES FILOSÓFICAS SOBRE LA MOTIVACIÓN PARA LA ACCIÓN MORAL

Entendemos que, una vez realizado el diagnóstico del alumnado respecto al aprendizaje de asignaturas de carácter humanista, se debe proponer una acción educativa que resulte atractiva y cumpla con lo que se espera de una verdadera educación moral. No entendemos la educación moral como inculcar normas y principios. Tampoco entendemos por educación moral la habitual repetición de eslóganes que en sociedad, genera un círculo de "buenos ciudadanos". Si la educación puede entenderse perfectamente como un "ayudar a crecer" (Orón, 2018) entonces no se trata meramente de instruir o de transmitir unos conocimientos, no se trata sólo fomentar o adiestrar ciertos tipos de conductas, sino de alumbrar en el educando el camino de la salida de sí hacia lo que constituye su desarrollo personal. Si esto es así, entonces la educación moral debería tomar en cuenta muy seriamente el estudio de la motivación del acto moral.

Hay numerosas aportaciones de la filosofía y de la psicología que abogan por la inclusión de las emociones en el campo educativo. La crítica de Murdoch –ávida lectora de Simone Weil– a la moral de normas públicas y la racionalidad tuvo su efecto mariposa, aunque no fue la única, hasta la ética de las virtudes contemporánea. En varios filósofos influyentes se percibe la estela de la recuperación de la psicología y los afectos para hablar de "moral". Bernard Williams (1973) comentaba que "…La relevante unidad en el comportamiento de un hombre, el patrón por el que sus actos y sus juicios encajan, debe ser entendido en términos de una estructura emocional subyacente" (p. 222). Las emociones son clave en el proceso de adquisición de la moral, así como de su precedente, la percepción y su –posible –consecuente, la acción. La moral no se puede medir sólo por la acción externa y las conductas. Antes hay que llegar al núcleo, es decir, ¿se *percibe* la realidad moral? ¿Nos damos cuenta de a quiénes tenemos delante? Si nos posicionamos desde el futuro campo de trabajo que se les abre a nuestros alumnos del ámbito

sanitario, podríamos traer a colación la queja de Stocker cuando dice que muchos pacientes "quieren que sus cirujanos les vean como personas, no como 'sitios de operación' (Stocker, 2003, p. 181). Frente a esta situación, creemos que las emociones morales facilitan el cambio de percepción ante realidades morales lejanas: "una explicación desde la ética de las virtudes sobre la vida moral y la educación toma como moralmente significante el desarrollo del afecto o la emoción en aspectos que tienen serias implicaciones para la educación moral" (Carr, 2005, p. 140).

La educación moral es, por tanto, una tarea compleja porque se trata de ayudar al educando a abrir los ojos ante el *otro*: "Ordinariamente (…) ver a alguien sufriendo ya implica sentimientos de humanidad hacia la víctima. 'Sufrimiento' no es una atribución evaluativa y emocionalmente neutra hacia alguien. (Blum, 2011, p. 186). Nussbaum insiste en que no es una tarea mecánica, sino que "ver un alma en ese cuerpo es un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto que éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos y, al mismo tiempo, por nuestra propia persona y nuestro interior" (Nussbaum, 2010, p. 139). La autora apela a las artes y la literatura como un camino de apertura a la motivación moral y a la apreciación de los bienes o capacidades que desarrollan al ser humano a través de la empatía que genera la lectura. El acercamiento de los alumnos a este camino resulta enormemente valioso y ya se puede encontrar una profunda investigación filosófica al respecto. Nosotras abordamos el tema de la motivación para la acción moral desde el acercamiento de alumnos a personas en situaciones vulnerables. Este acercamiento ejerce un impacto emocional tal que desencadena la empatía y la compasión, componentes fundamentales para una motivación moral sana.

2. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Nuestra metodología concreta en este estudio ha sido, según lo explicado anteriormente, deductiva. Partimos de la tesis de Michael Stocker. El filósofo sostiene que "el conocimiento práctico emocional tiene prioridad epistemológica sobre otro conocimiento, como es el conocimiento teórico articulado y reflexionado. Se puede decir que el corazón tiene razones que la razón no tiene, o no puede tener" (Stocker, 2003, p. 186). Con esta tesis de entrada y alguna premisa añadida, la pregunta que lidera la investigación es la siguiente: ¿Hasta qué punto el encuentro con personas en situaciones vulnerables genera el "impacto emocional" que motive al compromiso ético (virtud de la justicia) con la sociedad? Pensamos que el estudio teórico por parte del alumnado sobre la noción de dignidad, y otras nociones éticas, se activan e integran a través del contraste con la experiencia particular de cada uno, entre otras cosas. Esto significa que es relevante en la educación moral "reconciliar" la enseñanza de principios con el desarrollo emotivo y, concretamente, con la emoción de la compasión. La pregunta que sigue a la tesis es cómo lograrlo. A continuación explicaremos el proyecto llevado cabo con los resultados obtenidos.

En primer lugar, la perspectiva educativa desde la que se desarrolla es la del llamado "principio de experiencia" introducido por John Dewey (1938), que propone situar la experiencia del alumno en el punto de arranque del acto educativo, incluyendo en el principio, no sólo la enseñanza de saberes básicos, sino también en los conceptos morales. Teniendo en cuenta las actitudes del alumno como punto de partida –pragmatismo e indiferencia respecto a lo que no sea una enseñanza técnica –poner el principio de experiencia en juego requiere, de nuevo, apelar a Nussbaum:

> El bien de los otros en abstracto o a-priori no nos dice nada Sólo cuando se pone en relación con aquello que ya comprendemos en nuestro intenso cariño hacia nuestros padres, con nuestra necesidad apasionada de consuelo y de seguridad, sólo entonces, decía, tales cosas empiezan a importar profundamente" (Nussbaum, 2008, p. 430).

En segundo lugar, pasamos a desarrollar los aspectos concretos del proyecto. Lo que de innovador tendría este proyecto en el ámbito de la enseñanza universitaria consiste en incluir en la programación de la asignatura, junto a las sesiones de clase teórica acerca de los fundamentos del concepto de dignidad, una interacción programada con personas en distintas situaciones de vulnerabilidad. Tal interacción se concreta en dos actividades: la realización de diversas visitas a centros de interés relacionados con los ámbitos de la discapacidad, vejez y exclusión social y la preparación y aplicación de un taller de atención odontológica básica adaptado a las necesidades de cada uno de los contextos. El objetivo es vivenciar la noción de dignidad. La noción de dignidad se explica en las sesiones teóricas haciendo hincapié en que, incluso sin las capacidades físicas en pleno desarrollo, la persona tiene un valor único que la hace inintercambiable. La dignidad se muestra en la persona sobre todo cuando no hay nada más que su humanidad, solamente su condición de persona y esto se percibe *especialmente* en situaciones de sufrimiento.

Cada alumno decidía el ámbito donde realizar su actividad de entre los tres que se le presentan. Se trató con ello de procurar un escenario apropiado para que los estudiantes pudieran tener una experiencia real del valor único de cada persona, como decíamos, con independencia de su situación o condición psicofísica y/o social; o mejor, a través de esa situación de "sufrimiento", ellos perciben el valor único de vivir esa vida. Así pues, se preveía antes de comenzar que el contacto y la ayuda a estas personas propiciarían claras oportunidades de fomentar el bien de los otros mediante la realización de distintas actividades orientadas al cuidado. El impacto emocional que supone el contacto con personas en situación de vulnerabilidad favorecería el desarrollo de la motivación por la atención y cuidado de las personas. Todo ello contribuiría a fomentar un aprendizaje verdaderamente significativo del concepto de dignidad. Asimismo, esta experiencia probablemente incidirá de manera notoria en la percepción de su futura vida profesional, que no sólo se regirá por parámetros de ganancia o de exclusiva autorrealización personal como único objetivo.

Los objetivos concretos del proyecto para con los alumnos son los siguientes:

- Realizar un acto comprehensivo del concepto de dignidad personal a través del contacto con personas en situación de vulnerabilidad.
- Preparar y realizar un taller de cuidado e higiene dental apropiado para las personas que residen en los centros visitados.
- Concebir la profesión de odontólogo no solo como realización y beneficio personal sino como actividad orientada al servicio de la personal.
- Exponer los talleres realizados en los centros elegidos para aprender a compartir lo vivenciado y generar una disposición general y compartida de apertura al contacto con las realidades que en un principio resultaban distantes.

2.1. Instrumentos de evaluación y recogida de datos

Para la medición del aprendizaje esperado se han utilizado varios instrumentos.

En primer lugar, se realizó el *Cuestionario Nociones de dignidad*, consistente en cuatro preguntas de respuesta múltiple acerca de la noción de dignidad. Este cuestionario fue cumplimentado por los alumnos en dos momentos distintos: uno al inicio de la asignatura y otro al final de la misma. En los dos momentos (inicial y final) tuvieron que responder a las mismas preguntas, con el objeto de poder comparar los resultados y tener indicadores de posibles modificaciones en la noción de dignidad.

Adjunto al cuestionario final, se les presentaron tres preguntas adicionales acerca de la aportación que las sesiones teóricas y la práctica habían ofrecido a su concepto de dignidad, y su interés en repetir las visitas a los diversos centros en otros momentos del curso.

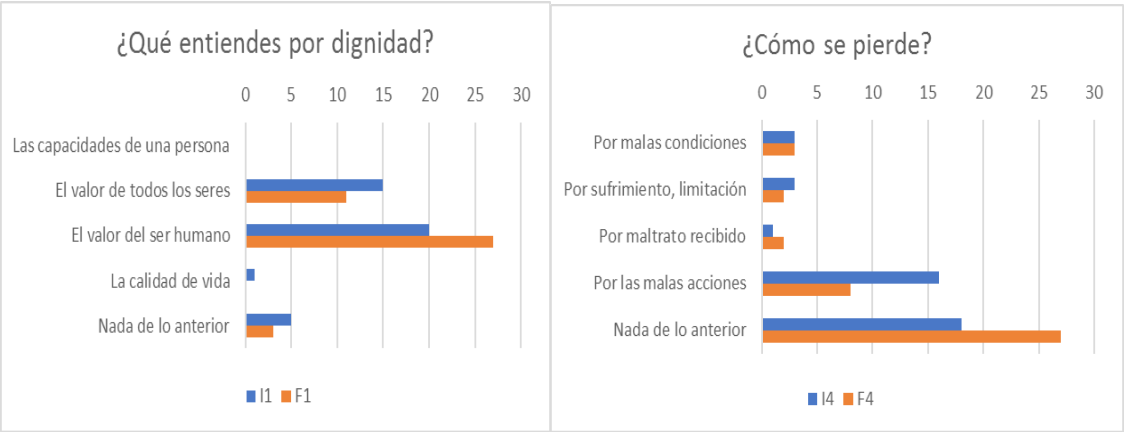
El instrumento más valioso, a nuestro parecer, es el registro de la experiencia en la elaboración de una Memoria. En la memoria se les pedía la redacción de la experiencia realizada, una puesta en relación con los contenidos de la asignatura, buscando con ello la toma de conciencia del aprendizaje significativo adquirido sobre la noción de dignidad. Para finalizar, se pedía a cada alumno expresara la aportación que la experiencia ha tenido para sí mismo a nivel personal y si esta experiencia ha modificado en algún aspecto su planteamiento profesional. Sin pretenderlo de un modo directo, las memorias están llenas de situaciones de impacto emocional que hemos recogido también en este trabajo.

Adicionalmente, los alumnos debían puntuar la *satisfacción con la actividad realizada* en una escala del 0 al 10.

2.2. Resultados obtenidos

En cuanto al *Cuestionario Nociones de dignidad* (41 cuestionarios completos, en sus versiones inicial y final), encontramos que se han producido algunas modificaciones. Es preciso advertir que en este tipo de cuestionarios el alumno puede intuir cuál es la respuesta “adecuada” y expresar no exactamente la que él mantiene sino que la considera correcto. No obstante, teniendo en cuenta este factor, observamos que, en relación a la primera pregunta, (¿Qué entiendes por dignidad?”), se ha producido un cambio conceptual en la comprensión de la dignidad como valor del ser humano (65,8% frente al 48,7% inicial). Por otro lado, en la cuestión “¿Cómo se pierde la dignidad?”, en el cuestionario final puede observarse que los estudiantes manejan los conceptos de dignidad ontológica y dignidad moral adecuadamente. Así también, expresan que la primera no puede perderse nunca aunque la segunda esté influenciada por las propias acciones morales. Ante la pregunta si la dignidad puede perderse por las acciones realizadas, se obtiene que 19,5% sostienen esta idea al final frente al 39% inicial.
A continuación se muestran gráficamente estos resultados.

Gráfico 1. Respuestas a *Cuestionario Inicial y Final Nociones de dignidad* (preguntas 1 y 4)



Fuente: Elaboración propia.

Gracias a la reflexión detenida en las clases teóricas, un número elevado de estudiantes ha podido elaborar una idea de dignidad más adecuada y corregir algunas confusiones generales que, de modo espontáneo, han surgido en el aula al comienzo de las sesiones. Asimismo, los estudiantes expresan que la aportación de las clases teóricas se ha visto notablemente reafirmada con la parte práctica, pues haber mantenido una relación con personas en condiciones específicas de necesidad les ha abierto los ojos para poder intuir detrás de esas condiciones el verdadero valor humano. Tal como refieren, en estas situaciones en las que la sociedad puede no considerar el valor humano, han tenido experiencia directa del significado de la dignidad.

Por lo que se refiere a la *Memoria de la actividad*, los parámetros guía que buscábamos se manifiestan en lo siguiente. Sobre el *concepto de dignidad*, del total de 51 memorias presentadas, un 62% de alumnos hacen referencias directas al concepto de dignidad y sus implicaciones. Nos parece ilustrativo incorporar algunos textos extraídos de las memorias de los alumnos, que pueden expresar de modo clarividente y dar vida a los datos numéricos que se desprenden de los indicadores utilizados. Así, destacamos las siguientes expresiones:

“Me parece indispensable la formación en el plano moral y humano de los profesionales como nosotros que toda su vida estarán tratando con personas, las cuales no son únicamente un problema de salud buco-dental sino que merecen un trato correcto” (G.S.).

“No somos nadie para juzgar a la persona que tenemos de frente y más sin conocerla; resaltaría que en exclusión social es muy importante porque no importa por qué esa persona está ahí […] sino que lo que importa es tratarla como lo que es, una persona” (A.O.).

“El crecimiento de un niño que presenta una discapacidad es mucho más complejo y dificulta su buen desarrollo, pero nunca se debe olvidar que, en la enfermedad, la persona humana tiene el mismo valor y la misma dignidad que cualquier ser humano” (C.K.).
“Era la primera vez que tenía contacto cercano con un grupo de personas en riesgo de exclusión social, porque durante mi vida nunca había ido a un centro o tenido relación con esas personas, por tanto mis conceptos eran bastantes equivocados” (Y.D.)

En relación con la valoración del *replanteamiento de la profesión*, encontramos que en un 68% de las memorias, los alumnos aluden explícitamente a un cambio de visión en la profesión, enfocada al bien de la sociedad y a la ayuda a las personas que no se lo pueden permitir: Destacamos esta forma de expresarlo:

"Gracias a esta actividad, en un futuro, me gustaría dedicar una parte de mi tiempo a intentar paliar esto yendo a centros solidarios porque me parece que es lo más justo y que una parte de la sociedad lo necesita" (L.L.).

"Ha sido una oportunidad increíble de vernos en una situación diferente de las vividas hasta ahora […] Esta experiencia me ha dado más razones para amar lo que será mi futura profesión" (M.T.).

"[Esta experiencia ha sido valiosa para mi formación porque] hace que tengamos en cuenta al paciente. Es decir, que seamos conscientes que detrás de cada persona hay una historia diferente, la cual también ha tenido repercusión a nivel oral [salud bucodental] "(S.C.).

Respecto al *impacto generado por el encuentro*, tenemos que 30 memorias, de 51, hacen alusión directa al mismo, como se evidencia en este caso:

"Siempre nos quejamos por cosas insignificantes… son una minucia en comparación con las de aquellas personas. Me dio mucho sentimiento el ver la situación en la que estaban, ya que nunca he tratado de primera mano con gente que se encontrara así (expresos)" (A.H.).

"Me impactó la historia de una de las residentes que pasó varios años sin una prótesis por no poder permitirse una" (J.R.).

"Otra cosa que me marcó mucho es ver que la comunicación no verbal puede ser más fuerte y crear mayor conexión que la verbal. En efecto, el cuerpo de la pequeña (niña con parálisis cerebral) fue el medio de conexión conmigo, me agarraba la mano, me abrazaba y me sonreía. Entendí en esa conexión que cada ser humano está destinado a abrirse, a donarse, a unirse con otras personas" (A.T.)

Finalmente, en la escala de *Satisfacción con la actividad realizada*, el promedio de la puntuación obtenida fue 8,68. Un número elevado de alumnos señalan a continuación de la puntuación dada, que el motivo de no puntuar la actividad con un 10 es porque les hubiera gustado prolongar la actividad o poder repetirla en sucesivas ocasiones.

CONCLUSIONES

A la vista de todos los resultados, de un modo global tenemos que en un 94% se ha logrado en gran parte el aprendizaje esperado: cuando el alumno no refiere en la Memoria de modo explícito el concepto de dignidad o de persona, sí que se refiere al cambio de perspectiva sobre su profesión, considerándola más enfocada al servicio.

Pensamos que este pequeño proyecto ofrece una evidencia más para ayudar a replantear la educación, no sólo universitaria, desde un modelo de la pura adquisición de habilidades y obtención de resultados a una fuente de crecimiento de la persona en todas sus dimensiones, donde la dimensión moral no es sólo una parte, sino que propicia significado a las acciones.

Asimismo, al ser una pequeña experiencia práctica que no mide resultados a largo plazo tampoco se puede ofrecer una discusión pormenorizada al no medir con mucha exactitud si se trata de una explosión emocional que se apaga cuando termina o si deja huella para un futuro. Pensamos, no obstante, que la observación participante de las docentes sí que aporta evidencias importantes. Por ejemplo, si bien los indicadores utilizados quizá son escasos o no miden demasiado bien los objetivos de aprendizaje, indicadores no previstos aparecieron a medida que el proyecto avanzaba y que ilustran el beneficio que ha supuesto para los propios alumnos. Así, dos estudiantes presentaron una comunicación en un congreso; otras dos estudiantes decidieron realizar un proyecto de educación e higiene buco-dental para niños con necesidades que llevaron a cabo en el mes de julio en la zona de Surco-Perú mediante el proyecto de Acción Social de la Universidad. Asimismo, por iniciativa de algunos alumnos se han elaborado propuestas de colaboración con los centros visitados a instancias superiores de la Facultad, mostrando con ello su interés y compromiso en continuar con las actividades iniciadas en algunos de los centros. Es de destacar también que un grupo importante de alumnos se ha ofrecido a participar en las actividades que se programen en los cursos siguientes como ayudantes de los nuevos alumnos; y para otros alumnos, en conversaciones particulares se puede observar el cambio que se ha producido en ellos así como el agradecimiento que sienten para con las docentes.

Las conclusiones más notables derivadas del análisis de estos datos, muestran que la noción de dignidad se ve modificada, pasando de una concepción mayoritariamente utilitarista a una concepción intrínseca, en numerosos casos, durante el desarrollo de la asignatura. No obstante, *la modificación cognitiva ha sido propiciada especialmente por el impacto emocional producido a través del contacto con personas en situación vulnerable*. En esta línea y para terminar, traemos a colación palabras de Nussbaum:

> Parece afirmarse que si tenemos la experiencia verdadera y vívida de una vida humana concreta, si nos imaginamos cómo es vivir esa vida y, al mismo tiempo, nos permitimos todo rango de respuestas emocionales en relación a esa vida concreta, no podremos hacer (si tenemos una buena base moral) ciertas cosas a esa persona. Lo vívido conduce a la ternura, la imaginación a la compasión. El paciente esfuerzo por ver modera la tosquedad de que se nutre el horror político (Nussbaum, 2003, p. 380).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blum, L. (2011). Empathy and Empirical Psychology: A Critique on Shaun Nichols's Neo-sentimentalism. En C. Bagnoli (Ed.), *Morality and the Emotions* (pp. 170-193). Oxford: Oxford Univesity Press.

Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, *34*(2), 137-151.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Collier Books.

Nussbaum, M. (2003). *El conocimiento del amor.* Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.* Barcelona: Paidós.

Martínez Mares, S. y Santón J.E. (en prensa). El trabajo libera… ¿de qué? Dos reflexiones a propósito de Bauman. *SCIO*, 19.

Orón, J. (2018). Educación centrada en el crecimiento de la relación interpersonal. *Studia Poliana*, pp. 241-262.

Rumayor, M. (2015). El raciovitalismo de Ortega y la universidad que buscamos. *Revista Española de Pedagogía*, 260, 73-87

Stocker, M. (2003). How Emotions Reveal Value. En R. Crisp (Ed.), *How Should One Live? Essays on the Virtues* (pp. 173-190). Oxford: Oxford University Press.

Williams, B. (1973). Morality and the emotions. En B. Williams, *Problems of the Self* (pp. 207-229). Cambridge: Cambridge University Press.

CÓMO DESARROLLAR LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL

Martínez Ortega, Manuel
Fundación San Pablo Andalucía, Bormujos, Sevilla, España
mmartinezo@ceuandalucia.es

Resumen
El ser humano, desde muy temprana edad, se plantea el sentido de su existencia, busca elementos identitativos para tener seguridad y así configurar su matriz existencial (familia, escuela, sociedad, centros culturales, hermandades, parroquia…) para no sentir el vacío emocional y existencial que puede causar su propia vida y la del mundo en la cual está inmerso. Es así, en cierta medida, como configuramos nuestra identidad personal, en relación a los otros y en relación con lo trascendente de la existencia, al plantearnos ¿quién soy yo?, ¿qué será de mí?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿por qué?, ¿hay algo tras la muerte?, ¿existe Dios? De esta forma configuramos, fortalecemos y desarrollamos nuestra inteligencia espiritual, en sintonía con las demás inteligencias y con nuestra propia psico-biología.

Abstract
The human being, from a very early age, considers the meaning of its existence, looks for identifying elements to have security and thus configure its existential matrix (family, school, society, cultural centers, brotherhoods, parish ...) so as not to feel the emotional emptiness and existential that can cause his own life and that of the world in which he is immersed. It is thus, to a certain extent, how we configure our personal identity, in relation to others and in relation to the transcendent of existence, when we ask ourselves, who am I? What will become of me? Where do I come from? Where am I going? Why? Is there something after death? Does God exist? In this way we configure, strengthen and develop our spiritual intelligence, in tune with other intelligences and with our own psycho-biology.

Palabras clave: inteligencia espiritual; inteligencia; inteligencia múltiples; educar en la trascendencia.

Keywords: spiritual intelligence; intelligence; multiple intelligence; educate in transcendence.

INTRODUCCIÓN
Partimos de una antropología trascendental en la cual consideramos al ser humano dotado de cuerpo y alma en un binomio no antagónico, ni mucho menos opuesto, aunque distintos. De ahí que en clave pedagógica consideremos la formación educativa de una forma integral y por tanto, la necesidad del cultivo de lo espiritual, como parte del ser humano dentro de las inteligencias múltiples (encontramos por primera vez este término en Gadner 1983) y con la capacidad para discernir las experiencias trascendentes, los acontecimientos éticos y las reflexiones más profundas sobre el sentido o sinsentido de nuestra existencia. En un sentido práctico, nos ofrece la capacidad para superar la adversidad, aumentar el nivel de resilencia y dar sentido a aquello que aparentemente no lo tiene, tal con el sufrimiento injusto de la vida.

El instinto natural entiende que se ha de premiar a los justos con la felicidad y al malvado le corresponde infelicidad, al menos como consecuencia de sus actos y de su vida moral. Pero esta contradicción, aparente, tiene que ser, al menos explicada y entendida. Habrá un intento racional de entender, desde el pensamiento-inteligencia espiritual, el sufrimiento del inocente, la justicia de la vida, de entender, de encontrar, de comprender lo injusto, de comprender el silencio de la existencia. Esto como ejemplo de la necesidad de desarrollar la inteligencia espiritual como elemento imprescindible para nuestra felicidad y aceptación dichosa de las contradicciones de la existencia.

El término inteligencia espiritual, cuyo concepto y desarrollo se encontraba ya en todas las tradiciones espirituales-filosóficas de oriente y occidente, nos aparece por primera vez en 1983 (el término) en la obra, *Inteligencia Espiritual* de Dahah Zohar e Ian Marshall, para indicarnos que tal inteligencia nos puede ofrecer tal o cual camino a la hora de tomar decisiones sobre el destino de nuestra vida (Zohar y Marshal, 2001).

El ser humano, desde muy temprana edad, se plantea el sentido de su existencia, busca elementos identitativos para tener seguridad y así configurar su matriz existencial (familia, escuela, sociedad, centros culturales, hermandades, parroquia…) para no sentir el vacío emocional y existencial que puede causar su propia vida y la del mundo en la cual está inmerso. Es así, en cierta medida, como configuramos nuestra identidad personal, en relación a los otros y en relación con lo trascendente de la existencia, al plantearnos ¿quién soy yo?, ¿qué será de mí?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?, ¿por qué?, ¿hay algo tras la muerte?, ¿existe Dios? De esta forma configuramos, fortalecemos y desarrollamos nuestra inteligencia espiritual, en sintonía con las demás inteligencias y con nuestra propia psico-biología.

Esto provoca, no solo el conocimiento de uno mismo, sino también el tener conciencia de que tenemos conciencia, autoconciencia trascendental, rasgo propio de lo humano frente al mundo animal, entre otros rasgos. Punto crucial para el desarrollo empático con los otros, dado que mi experiencia de conciencia me ayuda a comprender mejor lo que siente y experimenta el otro. La inteligencia espiritual, no solo desarrolla las capacidades empáticas de la persona, sino que además nos hace más solidarios, compasivos y misericordiosos con la realidad y con los otros, al experimentar mi "yo" como el "otro", saliendo así de la egolatría y el egocentrismo (de especial importancia en las etapas de infantil y primaria). Esto nos lleva, a la experiencia estética, a la admiración por la belleza, a la valoración del arte, más allá de la emotividad transitoria de lo bonito. Lo bello y lo sublime como bueno y en unísono con el cosmos (lo uno y lo múltiple, la parte relacionada con el todo), lo que nos permitirá hacer de nuestra propia vida una bella obra de arte en la cual los educadores tendrán un papel de especial importancia al despertar en sus discentes la llamada interior y configurar así su vocación y su ser en el mundo.

Desde un sentido práctico, la inteligencia espiritual, trabajada diariamente, nos ayuda a vivir en la toma de decisiones, otorgándonos sabiduría, frente a la mera información de una sociedad y escuela que sobre-informa. La propuesta de un conocimiento sofiástico que forme transformando al sujeto en todo un proceso de perfomance educativo. La inteligencia espiritual adquiere así un sentido sapiencial y gnóstico (en sentido de gnosis, conocimiento que transforma). Frente a la información, la formación, frente al intelecto acumulativo y fraccionario del alumno google, la sabiduría desde la inteligencia espiritual, para hacer personas sabias, buenas y felices.

Qué duda cabe que la Inteligencia espiritual tiene que ver con los elementos místicos, con la fe y con la experiencia religiosa. Ahora bien, nuestro objeto **no** es explicar la fe, más bien sería

explicar la Inteligencia espiritual como una capacidad innata, a desarrollar, en el ser humano y si queremos, como condición de posibilidad de la experiencia trascendental (experimentarnos más allá de nosotros mismos). Allende el marco del *homus religiosus*, la inteligencia espiritual nos ayuda, más que a tomar decisiones, a escoger alternativas entre varias, desde un sentido ético, dado que nos permite, leer el pasado (experiencias antañas) desde nuestro presente (adquisición de sabiduría) y proyectarnos en el futuro (abstracción en el tiempo para desarrollar nuestros objetivos y nuestra vocación). Las personas que desarrollan preguntas fundamentales y que buscan respuestas en esa línea, el por qué y el para qué de las cosas, suelen ser personas que desarrollan más la capacidad de adaptación a las diversas circunstancias, aumentando así las capacidades para afrontar las diversas adversidades. "El cultivo de la inteligencia espiritual es un reto educativo que debemos afrontar si queremos educar para ser personas" (Torralba, 2012). Y ser persona es trascenderse a sí mismos tal cual ocurre en el amor, en el arte y en el dolor.

1. CLAVES PEDAGOGICAS PARA LA ESCUELA

Con este apartado pretendemos desarrollar e idear algunas actividades para intervenir en el aula, en cualquier asignatura, a nivel de desarrollo espiritual. Las actividades al respecto no están desarrolladas totalmente, pues pretendo marcar algunas actividades-dinámicas de carácter general para que cada docente puede adaptarla a su asignatura y al nivel académico que necesite, de ahí que lo que a continuación sigue, sean insinuaciones o claves pedagógicas a desarrollar dependiendo de los diversos factores educativos, como los destinatarios o asignatura.

1.1. Pedagogía del silencio. ¡Pregunta a tu interior!

Se trata de desarrollar el oído interior de nuestros alumnos en la escuela, en la familia y en la sociedad. La pedagogía del silencio, en tanto que el silencio es presencia de voz interior, que no vacío. Pretende que uno, no solo se escuche a sí mismo, primera parte del proceso, sino que uno también pueda escuchar las voces exteriores de la naturaleza, del mundo que le rodea y muy especialmente, las voces de los otros. Como actividad podemos idear, entre otras, darnos las manos y escuchar nuestra propia respiración, nuestro propio corazón; podemos abrazar un árbol con los ojos cerrados y sentir que sentimos. Le diremos a los discentes que escriban una redacción, poema o similar al respecto.

Esto ha de hacerse en un clima relajado que favorezca el silencio interior (música de fondo, luz cálida, ambiente relajado, bien en la clase o bien en el patio u otra zona). En un sentido más desarrollado podemos superar el dicho socrático "conócete a ti mismo" para conocernos en el Otro, "conócete en el otro y en lo otro".

1.2. Pedagogía del reconocimiento o de los dones. ¡Gracias!

Pretendemos cultivar una actitud gratuita y de reconocimiento hacia todas las cosas recibidas, tales como la vida, el sol, los alimentos, la salud, el agua, la luz, nuestras casas. Así fomentaremos las gracias por cuantas cosas tenemos y nos ofrecemos a los demás en clave de amistad, amor y servicio. Como actividad de inteligencia espiritual podemos elaborar una dinámica preguntando qué cosas y personas son lo más importante en nuestra vida, qué es lo más importante en nuestra vida y hacer caer en cuenta de cuantas cosas tenemos gratuitamente, como el agua y el sol…pretendemos desarrollar, frente a la exigencia y el tener merecidamente, la dadivosidad de la existencia y del mundo para con cada uno de nosotros, sin merecimiento alguno. La humildad como valor y virtud quedaría ejercitada.

1.3. Pedagogía de la Conciencia consciente. ¡Es tu momento!

Más allá del Mindfulness en el aula, pretendemos que cada discente haga un viaje interior, pedagogía del silencio y pedagogía del reconocimiento, para así hacer un viaje exterior, que me lleve al otro con plena conciencia del momento, que me lleve a lo cósmico (el frío, calor, nublado o soleado del día, cielo estrellado…), y que me lleve al próximo empáticamente, sin perder la admiración del regalo del momento, momento presente como regalo, cayendo en cuenta de que el mejor momento es "ahora" a pesar de las circunstancias. Es sabido que a cada día le basta lo suyo y es eso lo que pretendemos sacar de nuestros alumnos. Como dinámica podemos preguntar ¿cuáles han sido los mejores momentos de nuestras vidas?, ¿cuáles los peores? ¿en qué momento me encuentro ahora mismo? Con ello pretendemos mostrar, que todo lo acontecido en nuestras vidas, a pesar de los momentos dolorosos, han sido necesarios para ser lo que somos en estos momentos. De ahí una especial atención al momento presente de nuestras vidas, momento ideal para trabajar, los sentimientos de culpabilidad, sentimientos de frustración y débitos al pasado. La educación a través de la inteligencia espiritual en clave terapéutica. El perdón hacia uno mismo y hacia los demás (rencor), quedarían ejercitados.

1.4. Pedagogía de la belleza. ¡Qué bonito!

La belleza, más allá de lo bonito, transitorio y pasajero, debidamente ejercitada desde la inteligencia espiritual, nos abre todo un universo de sensaciones, nos educa los cinco sentidos sensibles y los trascendentes (como poder reconocer los símbolos y los signos de los tiempos y del momento presente). La belleza de una puesta de sol puede provocarnos una mirada a nuestro interior, un paseo al atardecer en la playa puede llevarnos a una revisión de nuestras vidas, para así tomar tal o cual decisión, para resolver pacíficamente, desde la belleza de las relaciones y el comportamiento, una situación conflictiva. La mirada de un cuadro, de la naturaleza, del otro, desde la belleza, ejercita en nosotros una mirada limpia hacia todas las cosas. Es degustar la belleza (henchida de bondad) para quedar transformados interiormente. Lo aparentemente feo, débil y deforme puede verse desde otra mirada, incluso desde una mirada interior puede llevarnos a la aceptación de nuestro cuerpo y de nuestros límites. Temas como la anorexia y otros problemas de aceptación pueden ser vistos a la luz del desarrollo de la inteligencia espiritual, en donde observo la belleza y bondad de mi ser en cuanto que creado. Con ello los casos de acoso escolar pueden ser tratados desde un tratamiento de nuestra mirada ad extra y ad intra.

1.5. Pedagogía de la meditación y la contemplación. ¡Siéntate contigo!

Desde la experiencia de la admiración, bien por la belleza del arte, de la naturaleza, de nuestras propias vidas (tanto de nuestros éxitos como de nuestros fracasos) es, a veces necesario, tomar decisiones importantes que puede afectar a nuestra felicidad inmediata y futura. Es necesario "*sentarnos con nosotros mismos*", para ver ¿qué tengo y debo hacer en este momento de mi vida? Una buena dinámica puede ser preguntarles: ¿Qué he hecho por mis padres? ¿Qué he hecho con mi vida? ¿Qué hago en estos momentos de mi vida por mí, por mis estudios, por mis padres, por mis amigos? ¿Qué debo hacer por mi vida, mis estudios, mis padres, mis hermanos y mis amigos? Abarcamos así una cierta revisión de la vida del alumno, más allá de una mera introspección subjetivista en nuestra conciencia, para obtener cierta paz y deleite estético (que en un sentido inicial sería adecuado) para pasar a una experiencia de profunda reflexión, desde la meditación y contemplación de nuestro pasado, presente y futuro, en donde debe haber una actitud de compromiso medible. Es un salir de nuestra propia conciencia para adentrarnos en el mundo, en los otros, desde nosotros mismos, ahora fortificados, para ofrecernos en forma de amor, de amistad y de compromiso gradual con la sociedad, la escuela y la familia.

1.6. Pedagogía de la Alegría. ¡Qué contento estoy!

Desarrollar la inteligencia espiritual pretende entre otras cosas, desarrollar una mirada de admiración, de asombro y de alegría hacia todo lo que nos ha pasado y hacia todo lo que nos va a pasar. Es una visión optimista de la realidad, por la cual estamos asombrados y admirados. Esto nos posibilita la admiración y la alegría de todo cuanto ocurre, como novedad original, no desde el hastío de la monótona realidad, no desde el pesimismo, sino desde una visión de respeto y admiración (actitud de humildad) por todos los sucesos en los que nuestra historia nos va a deparar (actitud de esperanza).

Podemos idear la actividad de diseñar un río con los diversos momentos de nuestras vidas, los momentos de felicidad y de tristezas, los momentos de paz y de tormentos. Así cada río de cada alumno será como su propia vida, con rocas, con aguas bravas, pero también con remansos y cascadas de remanso. Dejar muy claro que a pesar de todo, el río sigue su cauce hacia el gran mar de la Vida. De esta forma podremos desarrollar una actitud crítica y transformadora de la realidad y de nuestra propia vida, desde una perspectiva optimista, desde la alegría.

1.7. Pedagogía del Misterio: ¿Hay alguien ahí?

La inteligencia espiritual posibilita, al trascendernos a nosotros mismos, la experiencia del sentido del misterio de la realidad, de nuestras vidas. Es cuando uno cae en cuenta de que la realidad supera la ficción frente a los hechos extraordinarios (que pueden ser los hechos ordinarios desde una nueva óptica). El ser humano puede captar desde el campo emocional y desde la razón realidades que lo superan, que lo trascienden, es un más allá, sentido, en el más acá. Es un “fuera” que siento “dentro”. En cierta medida todos hemos tenido en mayor o menor grado experiencias espirituales (sean del tipo que sea), experiencia trascendentales. La inteligencia espiritual tendrá que reflexionar desde el silencio sobre estas experiencias, darle un sentido y un desarrollo ulterior.

1.8. Pedagogía de lo particular a lo universal. La gran red social de la vida.

Hay una conexión entre la parte y el todo, entre lo particular y lo universal, entre yo y el otro, hay una interdependencia de todo lo existente. Cultivar esta sensibilidad, para entender que en una brizna de hierba ha colaborado todo el universo, es tarea de la inteligencia espiritual, para así reconocer la relación estrecha de todo con todo, de lo uno con lo múltiple, incluso reconocer en nuestras propias vidas, que las diversas partes aisladas de nuestras vidas, tienen un sentido. Todo ello nos desarrollará la actitud de la compasión hacia el otro, hacia la naturaleza y hacia la sociedad (escuela, familia, sociedad y diversos entes grupales). La empatía con lo infinitamente pequeño y con lo infinitamente grande, en clave de red unida, en donde la parte no pierde su identidad, son trabajadas desde la inteligencia espiritual.

Pongamos por casos la dinámica de decirles que piensen en cosas muy pequeñas, casi inapreciables y que hacemos todos los días, como respirar, nuestro latido de corazón, el mundo de las hormigas, la flor pequeña del patio. Hacedles pensar en el proceso que hay para que ello acontezca como regalo, hacedles pensar cuántas cosas tienen que darse para que ello ocurra. Preguntad sobre cosas muy grandes como el universo, el sol, las estrellas, el mar, preguntadles sobre su inmensidad y qué factores posibilitan que ello pueda ser. Todo ello desde una mirada de contemplación, de belleza, en actitud de reverencia y de humildad, de admiración y de asombro, abiertos al misterio y en conexión con nosotros, con los otros, con la naturaleza y con el misterio.

1.9. Pedagogía de la música. ¡Canta y baila!

La música es en sí misma terapéutica desarrollando nuestra creatividad y educándonos en el oído, la voz y el cuerpo (a través del movimiento). Si a ello le unimos la inteligencia espiritual y degustamos la música y el baile como un viaje desde nuestro sentimientos más profundos hacia el exterior (como apertura de nosotros mismos), además de la experiencia estética estaremos vivenciando nuestras propias emociones en un sentido más allá de nuestra propia emocionalidad, activando la creatividad en el movimiento de nuestro cuerpo, en las diversas imágenes y emociones que nos genera tal o cual canción y en la posibilidad de crear un poema con una audición musical.

Podemos poner en el aula tal o cual canción, desde un rap hasta una pieza clásica. Pedirles, desde un clima abierto al misterio y desde el silencio, qué emociones les sugiere las cuatro estaciones de Vivaldi (por ejemplo). Sería conveniente no decirles el nombre de la pieza musical y que hicieran una cata a ciegas, para así llegar a la intención del autor, superando el campo emocional subjetivo. Podemos pedirle que le pongan un título a tal pieza o que escriban una poesía o redacción o ideen una coreografía mientras escuchan la canción o elaboren un dibujo, pintura o grafiti.

1.10. Pedagogía de la austeridad. ¡Recicla y ahorra!

Es sabido que no es más feliz el que más tiene sino el que menos necesita. Frente al tener el ser. Desde una clave de inteligencia espiritual se trata de descubrir lo poco como mucho y lo mucho como nada. Es poder desarrollar la austeridad como opción de vida en la escuela, desde el reciclaje y el ahorro en nuestro consumo diario (en todos los sentidos materiales) como clave de felicidad y de relación con los otros (consumo responsable de las nuevas tecnologías), con la naturaleza (consumo saludable y responsable). Indirectamente estamos trabajando el desapego, a nuestras emociones y a cosas que consideremos imprescindible y que en el fondo no lo son. Podemos idear un desayuno compartido en el que cada alumno trae comida para compartir pero él no comerá de la suya. O traer algún juguete o prenda de vestir que estimen mucho para realizar una donación (más que traer algo que ya no queremos).

CONCLUSIONES: REFERENCIA A LA TRASCENDENCIA, EXPERIENCIA DE TOTALIDAD Y RUPTURA DE NIVEL.

Las posibles consecuencias o efectos terapéuticos y liberadores de desarrollar la inteligencia espiritual es que nos insertamos en un orden trascendental, al entrar en un contacto continuo y asiduo con la inteligencia espiritual. La referencia a la trascendencia en el sujeto de la realidad, superando así una visión materialista y banal del mundo. Lo trascendente se configura en relación al sujeto como un orden de primer grado. De ahí que la visión de la realidad, de la historia, de la existencia, del arte, del mundo, de la totalidad cósmica y universal, sea una visión desde la nueva óptica de la inteligencia espiritual, de que todo es transitorio, no definitivo, pues el orden de lo trascendente y su visión hace que el ser humano vea la realidad como no terminada al mismo tiempo que experimenta en sí mismo una experiencia de totalidad en la nueva visión de las diversas realidades.

Todo ello provocará el salto de umbral a un nuevo nivel. Habrá una ruptura de nivel. La vida ordinaria y profana empieza a ser vista desde otra perspectiva y el sujeto comienza a vivir de una forma nueva bajo la experiencia del desarrollo de la inteligencia espiritual. No obstante, esto es un proceso en cada individuo, proceso en el cual se ve y se entiende el mundo y sus realidades desde la experiencia del desarrollo y cultivo de la inteligencia espiritual e inserto en el orden de lo trascendente. La escuela ha de favorecer este entorno y este clima de una educación abierta la trascendencia.

En la historia humana podemos encontrar diversos casos de esta ruptura de nivel, de un cierto nuevo nacimiento o conversión, tales como Pablo de Tarso, Francisco de Asís, Buda y otros muchos en las diversas confesiones religiosas. A nosotros, en nuestro nivel, nos interesa que esta ruptura de nivel puede acontecer tras una experiencia de enfermedad, de desamor, de pérdida de un familiar. Las situaciones de impotencia, fragilidad o cualquier crisis (aunque no necesariamente) son momentos idóneos para educar desde la inteligencia espiritual en la pregunta por el sentido de la vida. Las mismas situaciones adversas de la existencia (aunque pueden ser otras situaciones) pueden ser momentos en el que la vida nos pare, nos tire del caballo y es desde la inteligencia espiritual donde la experiencia de lo profano puede tornarse trascendente, donde la forma de vida presente y pasada se entiende como mediocre, que viviendo no he vivido y en esa misma experiencia de mi existencia presente, atisbar un nuevo horizonte, inserto en una experiencia trascendente de totalidad cósmica y existencial porque al traspasar el umbral o frontera, ruptura de nivel, acontece un cierto nuevo nacimiento pues una nueva forma de conciencia y de ser el mundo acaba de ser vista en el horizonte de mi existencia. Ocurre un cambio performativo en el alumno, un cambio de visión de la realidad que la escuela ha de favorecer.

Lo importante es que esto va a provocar una forma de vivir nueva y por ello, educar para desarrollar la inteligencia espiritual es verdaderamente educar, pues no solo forma, sino que transforma al individuo en un nuevo ser, despertando en su interior el "maestro interior" que todos llevamos dentro, con el descubrimiento de que estamos llamados a ser alguien más allá de nosotros mismos, como si de una obra de arte se tratase que siempre es mejorable por el artista en su diario trabajo.

En este proceso en el sujeto puede acontecer una cierta crisis (suele ser radical normalmente) de la forma de vida anterior, tras ello hay una forma de ver la realidad desde el horizonte de la inteligencia espiritual con la consiguiente experiencia de una forma de vida nueva y plena, que no rechaza la vida ordinaria pero que la afronta desde otra perspectiva. De esta forma la inteligencia espiritual nos ayudará a articular nuestra existencia, no viendo nuevas realidades, sino viendo la realidad desde una nueva visión, desde un nuevo eje, en clave optimista y esperanzador. Se trata de que hemos ayudado a organizar a nuestros alumnos el mundo bajo el sentido a pesar del sinsentido, de la vida a pesar de la muerte y del optimismo a pesar del aparente fracaso. La Escuela es factor clave en este desarrollo espiritual consciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escuelas Católicas de Madrid (2008). Reflexiones en torno a la competencia espiritual. Recuperado de https://santiagovidal.files.wordpress.com/2013/03/compespiritual.pdf

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Torralba, F. (2012). El cultivo de la Inteligencia espiritual. Cuadernos formativos. Delegación Diosesana de Pastoral con jóvenes. Victoria. Recuperado de https://www.gazteok.org/wp-content/uploads/2013/11/CF-Cultivo-de-la-inteligencia-espiritual.pdf

Zohar, D. y Marshal, I. (2001). *Inteligencia Espiritual*. Barcelona: Plaza y Janés.

PAUTAS PARA LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN EDUCACIÓN EMOCIONAL E INTELIGENCIA COLECTIVA DESDE LA NEUROEDUCACIÓN

Martínez-Agut, M. Pilar
Universitat de València, Valencia, España
mdelpil@uv.es

Monzó Martínez, Anna
Universitat de València, Valencia, España
anna.m.monzo@uv.es

Resumen
En la actualidad los avances en la neurociencia están logrando su aplicación al ámbito educativo y del aprendizaje. En este trabajo se parte de la necesidad de la inteligencia colectiva en todos los ámbitos, que se basa en la educación emocional. Ambas aportaciones han de formar parte de la formación inicial y permanente del educador. A partir de las dimensiones del estilo emocional, se realiza una propuesta formativa de los docentes en activo. Estas dimensiones, junto con una actualización de los conocimientos en neurociencia (aún poco presentes en los planes de estudios en educación), orientan a los educadores a un mejor conocimiento de la forma como se lleva a cabo el aprendizaje: la importancia de que el alumnado ha de ser protagonista de sus propios aprendizajes, pueda reconocer lo que sabe y sus metas y lograr la motivación por el aprendizaje. La investigación-acción puede ser, así mismo, una buena herramienta para conectar el ámbito de la neuroeducación con la práctica educativa. Por tanto, esta visión de la educación, nos va a proporcionar claves para plantearnos perspectivas actuales de la condición humana, actitudes positivas hacia el ser humano y las consecuencias que se derivan para la acción educativa.

Abstract
Currently, advances in neuroscience are being applied to the educational and learning environment. This work is based on the need for collective intelligence in all areas, which is based on emotional education. Both contributions must be part of the initial and ongoing training of the educator. Based on the dimensions of the emotional style, a training proposal is made for active teachers. These dimensions, together with an update of knowledge in neuroscience (still little present in curricula in education), guide educators to a better knowledge of the way in which learning is carried out: the importance of students He must be the protagonist of his own learning, can recognize what he knows and his goals and achieve motivation for learning. Action research can also be a good tool to connect the field of neuroeducation with educational practice. Therefore, this vision of education, will provide us with keys to consider current perspectives of the human condition, positive attitudes towards the human being and the consequences that are derived for educational action.

Palabras clave: filosofía de la educación; neurología; educación de la afectividad; inteligencia social; formación de profesores.

Keywords: philosophy of education; neurology; affectivity education; social intelligence; teacher training.

INTRODUCCIÓN

La investigación en neurociencia ha avanzado a un gran ritmo los últimos años, hecho que nos ha ayudado a obtener un mayor conocimiento del funcionamiento del cerebro humano en diferentes ámbitos, entre ellos, el del aprendizaje, y ello nos permite realizar cambios significativos en la enseñanza, a pesar que el modelo que se pretende obtener ha de ser inclusivo y coherente con el funcionamiento cerebral (Jensen, 2003).

Conocer el funcionamiento del cerebro nos puede orientar tanto en una utilización más efectiva de los recursos educativos, como en el planteamiento de la formación de los educadores. Así, reducir la brecha entre las investigaciones en el ámbito de la neurociencia y la práctica pedagógica, resulta aún una asignatura pendiente en la formación del profesorado, tanto inicial como continua. Esto no supone aplicar de forma acrítica las investigaciones en el campo neurológico, sino más bien tener criterio para establecer los aspectos que resultan más relevantes para la práctica pedagógica.

En este sentido, una de las aportaciones clave en nuestro ámbito es el hecho que el cerebro es un órgano que puede cambiar en respuesta a las diversas experiencias, y sobre todo, al aprendizaje, lo que se conoce como neuroplasticidad, según los últimos avances en neurociencia. En este sentido, la experiencia produce cambios en las estructuras neurales, aspecto que puede impactar tanto en el procesamiento de la información como en el comportamiento.

Por tanto, la educación emocional cambia la mente y el comportamiento y, de este modo, cambia el cerebro, incluso en circuitos neuronales muy específicos (Bisquerra, Pérez y García, 2015).
Estos cambios en el cerebro se van produciendo a lo largo de toda la vida, tanto a nivel estructural como anatómico, y funcional o fisiológico. Las manifestaciones de estos cambios se observan en el nacimiento de nuevas neuronas o neurogénesis, en la formación de nuevas conexiones sinápticas (sinaptogénesis), el engrosamiento de las capas de mielina que recubren los axones de las neuronas fortaleciendo la eficiencia de la transmisión neuroquímica.

El cerebro cambia anatómicamente con la experiencia, es un órgano plástico con una cierta capacidad de reorganización y adaptación a los estímulos (Diamond 1990, 1994, 2004). Un entorno con numerosos estímulos da lugar a un cerebro cambiante, adaptativo, plástico (Grimes, 2017; Smith, 2017).

Pero crecer ha de ser con ciertos criterios, como crecer en dignidad, con control mental, ya que cada actividad mental va asociada a un patrón de conexiones neuronales concreto; por ello, para potenciar el funcionamiento eficiente de la mente, hay que favorecer como docentes la capacidad relacional, el dinamismo en las ideas y conceptos (Bueno, 2017).

1. MARCO TEÓRICO

1. 1. Inteligencia colectiva

La inteligencia colectiva, colaborativa o universal se puede comparar con el trabajo colaborativo de los animales (abejas, hormigas…), que toman decisiones consensuadas. Se ha considerado dentro de la sociología, entendida como el “CI grupal”, pero con resultados superiores al pensamiento grupal e individual, superando estos sesgos, con una complejidad y armonía mayor, por medio de mecanismos de innovación, de diferenciación, integración, competencia y

colaboración; con un foco de atención único, en el que la organización ha de potenciar las contribuciones de todos los miembros.

Se puede relacionar con la ética, referencia a la conducta grupal, que marca pautas de carácter universal y con dimensión holística, para definir la virtud del acto humano, mediante la responsabilidad compartida, que implica reflexión, respuesta, elección, y conocimiento de las exigencias y de las consecuencias del acto responsable.

A veces, el pensamiento grupal obstaculiza la inteligencia colectiva al centrar las contribuciones a unos pocos participantes o seleccionar las sugerencias sin su desarrollo completo.

Durkheim ya señaló la sociedad como el recurso único del pensamiento lógico humano, que constituye una inteligencia mayor porque trasciende al individuo en espacio y tiempo (Rial, 2016).

Pierre (1994) parte del conocimiento colectivo que establece la actividad económica y el poder territorial, donde serán fundamentales la imaginación y la creación colectiva, siendo la inteligencia colectiva la que logrará rapidez en el acceso a la información, descentralización del conocimiento y nuevas herramientas tecnológicas, donde todas las personas somos potenciales productores de conocimiento en un espacio flexible. Hemos de formar comunidades inteligentes y con una mente abierta. La influencia social lleva a mediocridad colectiva por encima de la inteligencia colectiva.

En la actualidad, con las tecnologías de la información y la comunicación, e internet, los usuarios son también creadores aportando información, construyendo contenidos (colaborando, aportando, modificando, corrigiendo, ampliando…). Así, ejemplos de espacios de creación de inteligencia colectiva tenemos la Wikipedia, con la reflexión de la posibilidad de imprecisiones intelectuales y pérdida de objetividad, frente a este argumento, es importante la ampliación del saber, donde todos pueden aportar para que crezca la inteligencia colectiva, ampliando la información de profesionales y expertos, en constante revisión por los consumidores, que la actualizan, amplían y corrigen. De este modo, se obtiene una gran diversidad de aportaciones, más reales y de carácter global.

Otros ejemplos de inteligencia colectiva los podemos situar en un concierto (música colectiva), el deporte en equipo, el aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje-Servicio, etc. que son aspectos que los docentes han de tener en consideración.

La inteligencia colectiva, por tanto, parte de tres aspectos básicos: lo cognitivo (juicios, predicciones de futuro), la cooperación (trabajo en redes, apertura) y la coordinación (acciones colectivas, comunitarias). El trabajo cooperativo ha de partir de unas normas consensuadas, un reparto de roles, una interdependencia de tareas, la promoción de la participación equitativa, la responsabilidad individual y grupal, la tarea de apoyo del docente (secuencia de andamiaje), gestión de la diversidad, tratamiento de todas las inteligencias y cooperación (Torrego y Negro, 2012; Zariquiey, 2016).

1. 2. Educación emocional

Si queremos profundizar en la educación emocional, Chóliz (2005) sostiene que primero es conveniente saber que todas las emociones tienen alguna función que les otorga utilidad y que permiten a la persona ejecutar con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello,

independientemente de la reacción que generen. Incluso aquellas emociones más desagradables tienen funciones significativas en lo referente al ajuste personal y la adaptación social.

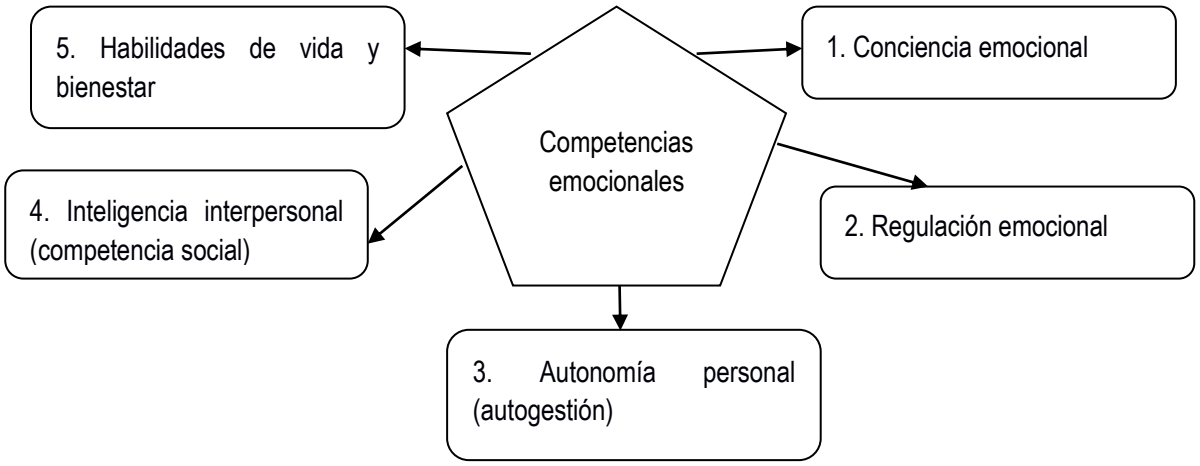
De hecho los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas, matizando el funcionamiento del cerebro. De esta manera, los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden afectar nuestra capacidad de razonar, de tomar decisiones, nuestra memoria, actitud y disposición hacia el aprendizaje. El docente necesita saber que su inteligencia emocional y su habilidad para crear un clima favorable en el aula se manifiestan como factores esenciales para el aprendizaje. Igualmente, un alto nivel de estrés puede tener un impacto negativo en la capacidad de aprender del alumnado (Campos, 2010).

El Informe Delors reconoce que la educación emocional es indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. La educación emocional tiene como objetivo ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como competencias (Delors, 1996).

La educación emocional ha de lograr el bienestar personal y social, desarrollando las competencias emocionales para afrontar los retos de la vida cotidiana, a lo largo de toda la vida (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010). Es un proceso educativo, continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, que son un elemento esencial del desarrollo humano, para capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000; Bisquerra, Pérez y García, 2015).

El objetivo fundamental de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales, que son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010; Bizquerra, 2011), que se concreta en el modelo pentagonal (Figura 1).

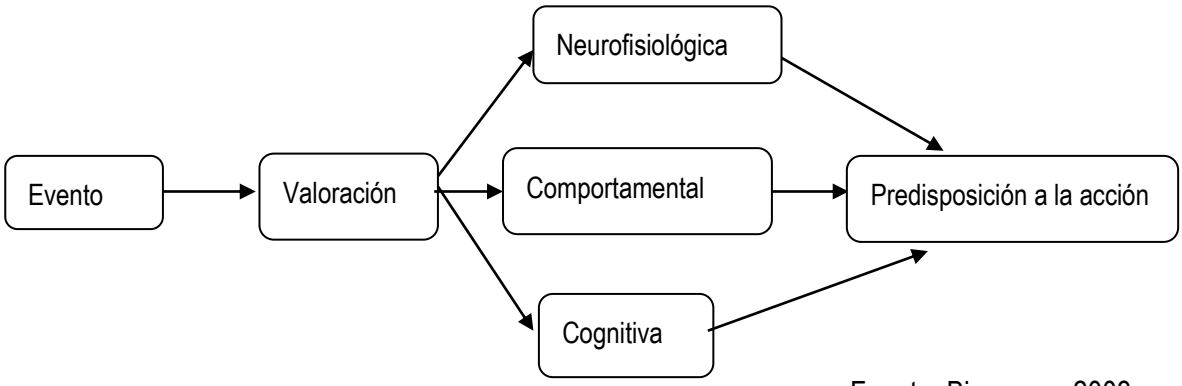
Figura 1. El modelo pentagonal de competencias emocionales



Fuente: Agulló, Filella, García, López y Bisquerra, 2010.

Bisquerra (2003) señala que la emoción se produce del siguiente modo: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro, 2) como resultado se produce una respuesta neurofisiológica, y 3) el *neocortex* interpreta la información. En consonancia con este mecanismo, el autor considera que una emoción es un estado complejo del organismo, que se caracteriza por una perturbación o excitación que induce a una respuesta organizada. De este modo, como respuesta a un acontecimiento externo o interno, es como se generan. Resumiendo, la experiencia emocional queda esquematizada del siguiente modo (figura 2):

Figura 2. Experiencia emocional



Fuente: Bisquerra, 2003.

1. 3. Necesidad de la educación emocional

La educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente con el que se pretende fomentar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento fundamental del desarrollo integral del individuo, con la finalidad de capacitarle para la vida, y así aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2003).

Por tanto, es comprensible que durante todo el currículo académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida, la educación emocional sea un proceso que esté presente, puesto que tiene un enfoque del ciclo vital. Educar emocionalmente supone mejorar el desarrollo humano en lo personal y en lo social, optimizando el desarrollo de la personalidad integral del individuo.

2. METODOLOGÍA

Para la formación permanente del docente en inteligencia colectiva y educación emocional, vamos a partir de los avances que señalan Bisquerra, Pérez y García (2015) que relacionan la neurociencia con las emociones, a partir de las Dimensiones del estilo emocional.

1. Resiliencia: relacionada con las dificultades de la vida y cómo nos recuperamos, necesitando mayor o menor tiempo. Relacionada con la velocidad de comunicación entre la corteza prefrontal y la amígdala (Rial, 2016).
2. Perspectiva: en relación con la capacidad de mantener el optimismo y lograr que una emoción positiva dure en el tiempo. Se corresponde con la activación del núcleo accumbens como consecuencia de una alta estimulación recibida desde la corteza prefrontal.
3. Intuición social: se vincula con la habilidad para detectar señales sutiles no verbales e interpretar apropiadamente el lenguaje corporal, la prosodia y las expresiones faciales. Se relaciona con una elevada actividad moderada o baja en la amígdala.

4. Autoconciencia: en referencia con la capacidad para ser consciente de los pensamientos y emociones que se tienen y sus causas, sus sensaciones corporales y viscerales. Cuando hay elevados niveles de autoconciencia, se corresponde con elevados niveles de activación de la ínsula.
5. Sensibilidad al contexto: se relaciona con la capacidad para adaptar el comportamiento y las reacciones emocionales al contexto social en el que se encuentre. Se relaciona con la mayor activación del hipocampo.
6. Atención: consiste en la capacidad de centrar la atención a voluntad y mantener la concentración, ignorando distracciones emocionales. Está determinada por la actividad de la corteza prefrontal.

Por otro lado, y en relación a la práctica educativa, Salas (2003) considera (partiendo de los estudios en ámbito neurológico de Caine y Caine) que los docentes, para crear entornos enriquecidos que ayuden a los estudiantes a aprender, deben potenciar tres aspectos clave:

a) Crear un estado de alerta relajado, que evite la sensación de amenaza y potencie el compromiso del estudiante.
b) Crear una inmersión orquestada en una experiencia compleja.
c) Crear un procesamiento activo.

3. RESULTADOS PREVISTOS

Atendiendo a los aspectos señalados hasta ahora consideramos que la formación permanente del educador debe atender los siguientes aspectos:

1. Debe integrar los aportes de la neurociencia, tanto en el ámbito macroscópico del cerebro (zonas esenciales del sistema nervioso, de los hemisferios, los lóbulos y la corteza cerebral), como microscópico (las células nerviosas que componen el cerebro –neuronas y glías- y el sistema de comunicación que establecen entre ellas). Por otro lado, los docentes deben conocer los mecanismos cerebrales que subyacen al aprendizaje, a la memoria, al lenguaje, a los sistemas sensoriales y motores, a la atención, a las emociones y todo lo que el medio puede influir en ello (Campos, 2010).

2. La educación emocional pasa a ser esencial. Tanto la referente a la gestión de la misma por parte del educador, como por la necesidad de fomentar espacios que no serán percibidos desde un punto de vista emocional como amenazantes por parte del alumnado. Donde se potencie el autoconocimiento, la resiliencia, la perspectiva y la atención.

3. Fomentar la inteligencia colectiva. El Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje basado en Proyectos o el Aprendizaje-Servicio, son metodologías que pueden fomentar el trabajo en cooperación y la coordinación, así como la sensibilidad al contexto y la intuición social. Fomentan también valores como la solidaridad, el respeto a la diferencia y la valoración positiva de la diversidad.

4. La investigación-acción debería ser el vehículo idóneo para el desarrollo profesional del docente en los ámbitos señalados. El trabajo en cada una de las áreas descritas debería ser puesto en práctica por el profesorado en el aula y compartido con sus compañeros. Sousa (citado por Salas, 2003), señala la efectividad de esta metodología para determinar la efectividad de la nuevas estrategias sugeridas compatibles con el cerebro. Aunar las investigaciones neurológicas con el funcionamiento de las interacciones dentro del aula nos parecen el camino adecuado para la innovación y la mejora de la calidad educativa.

Aprender implica la capacidad de sobrevivir y adquirir nuevos conocimientos. Por ello, la curiosidad y la emoción están muy implicados en la adquisición de nuevos conocimientos, que se adquieren al hacer, al experimentar, al emocionarnos, en una experiencia compartida. Hay una estrecha relación entre memoria, aprendizaje y emociones. En las instituciones educativas se ha de valorar la inteligencia como un concepto multidimensional, y el docente ha de generar ambientes de aprendizaje en la que los discentes puedan pensar, explorar, expresar sus ideas mediante diferentes códigos (Mora, 2014a, 2014b).

Un ambiente de aprendizaje equilibrado y motivador proporciona, por tanto, un aprendizaje de calidad. Es fundamental el aprendizaje compartido, construir activamente la comprensión y los significados sobre el objeto de aprendizaje, a través de la interacción dinámica y activa con los distintos entornos físicos, sociales y emocionales con los que se ha de contactar. Un aprendizaje que presente componentes emocionales, el cerebro lo interpreta como clave para la supervivencia y se almacena y utiliza de un modo más eficiente (Bueno, 2017). Emociones como el miedo no ayudan al aprendizaje, sin embargo, aprender con alegría y placer da lugar a nuevos aprendizajes.

En los primeros años los niños/as necesitan contacto con la naturaleza, con los objetos para formar los conceptos mediante el movimiento, la manipulación, la reflexión, el asombro, y con las personas para adquirir aprendizajes en determinados momentos críticos en los que determinados aprendizajes se ven más favorecidos. Entre el nacimiento y los 3 años, se imprime buena parte del carácter y del temperamento que las personas muestran a lo largo de su vida, es una etapa crucial desde lo conductual y comportamental (Bueno, 2017). Posteriormente adquieren capacidades para comprender a razonar, interrelacionar y memorizar (destrezas académicas), pero sin dejar de lado el aprendizaje mediante las emociones.

Las emociones en el aprendizaje son fundamentales para quien enseña y para quien aprende, mediante procesos cognitivos, que dejan huella, al relacionarlos con recuerdos eficientes. La sorpresa beneficia el aprendizaje. Y la empatía, como acercamiento emocional, abre al ser humano al conocimiento y a su construcción (Swaab, 2014).

Hemos de ser conscientes que no desarrollamos todas nuestras capacidades cognitivas. En este sentido, hemos de educar de una forma colectiva, pero al mismo tiempo individual, con la atención individual, para personalizar el proceso de aprendizaje y lograr el máximo desarrollo de cada uno.

En los aprendizajes de tipo conceptual, actitudinal o aptitudinal, el cerebro tiende a percibir como útiles los aspectos relacionados con la aceptación asertiva, la valoración y el reconocimiento social. Al mismo tiempo, cualquier nuevo aprendizaje se basa en aprendizajes previos, y de este modo, se relacionan, amplían y afinan las redes neurales. Por tanto, cuantos más conocimientos se tengan, mejor se incorporan los nuevos. A su vez, los aprendizajes erróneos condicionan los futuros aprendizajes en temas que estén relacionados.

En el aula las actividades de aprendizaje han de estar integradas y se integradoras, al mismo tiempo que transversales y contextualizadas, para que así activen e impliquen el máximo número de redes y zonas posibles (Bueno, 2017).

4. ANÁLISIS

Si bien son todavía muchos los interrogantes que quedan por resolver en relación al funcionamiento de nuestro cerebro y su impacto en la educación, consideramos que el desarrollo de la neuroeducación como disciplina debe tener un impacto en la formación tanto inicial como permanente del profesorado (Martínez-Agut, Zamora-Castillo y Monzó-Martínez, 2018).

En la formación inicial se han de configurar espacios en los que plantear debates y procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se utilicen metodologías, técnicas y recursos adecuados a la formación de contenidos, procedimientos y se analicen las actitudes generadas.

En la formación permanente, se ha de lograr que el profesorado en su centro educativo lleve a la práctica con sus estudiantes, compañeros/as, equipo directivo y las familias, es decir, con la comunidad educativa, las estrategias adecuadas para lograr incrementar estos procesos y los interiorice. Para ello, la formación permanente ha de ser fundamental, tanto en el propio centro educativo, con la formación en proyectos (investigación en la acción) y formación específica en el centro, como en la asistencia a Congresos, Jornadas, Seminarios, Cursos, etc. y para ello las instituciones educativas han de promover la organización de esta formación.
La atención se ha de mantener en todas las edades, educar en el asombro, en la sorpresa, en el juego y en la novedad han de lograrse en el aprendizaje, mediante una atención personalizada al ritmo de cada uno, y con metodologías cooperativas y colaborativas que proporcionan aprendizaje social, integrado y eficiente, que parta de la motivación y la creatividad, que comprenda aspectos sociales y emotivos (Bueno, 2017; L'Ecuyer, 2015).

CONCLUSIONES

Entender cómo funciona el cerebro resulta esencial para los docentes. Por un lado, porque su material de trabajo es precisamente éste. El aprendizaje se produce gracias al cerebro y conocerlo resulta esencial para plantear un trabajo más eficaz y acorde a su funcionamiento. Es necesario disminuir la brecha entre las investigaciones neurocientíficas y la realidad educativa. Por otro lado, resulta también esencial para superar las modas pseudocientíficas y los neuromitos (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Igualmente, debemos también formular preguntas que generen investigación, y se vean reflejadas en la formación inicial y permanente del docente.

Las metodologías se han de adaptar y relacionar con los aspectos basados en la conciencia, para intentar interpretar el mundo y responder de forma reflexiva a sus novedades e incertidumbres. A través de la autoconciencia se han de formar personas más críticas con ellas mismas, los demás y la sociedad en su conjunto (Bueno, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agulló, M. J., Filella, G., García, E., López, E. y Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona y Horsori Editorial.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21*(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.

Bueno, D. (2011). *El enigma de la libertad. Una perspectiva biológica y evolutiva de la libertad humana*. Alcira: Bromera / Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores. Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicásrselo de manera comprensible y útil*. Barcelona: Octaedro.

Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción. Revista Digital, 143*, 1-14.

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de http://www.valencia.edu/~choliz/Proceso%20emocional.pdf

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI*. Madrid: Santillana / UNESCO.

Diamond, M. C. (1990). An optimistic view of the aging brain. In *Biomedical advances in aging* (pp. 441-449). Boston: Springer.

Diamond, M. C. (1994). Hearts, Brains, and Education: A New Alliance for Science Curriculum. En A. Levine (Ed.), *Higher Learning in America, 1980-2000* (pp. 273-282), Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Diamond, M. C. (2001). Response of the brain to enrichment. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, *73*(2), 211-220.

Grimes, W. (2017). Marian C. Diamond, 90, Student of the Brain, Is Dead. *The New York Times*, 16 agosto.

Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?*. Barcelona: Plataforma Actual.

Martínez-Agut, M. P., Zamora-Castillo, A. C. y Monzó-Martínez, A. (2018). Conocer nuestras Emociones en el trato con los demás desde el Cuidado Profesional. En M. M. Molero, J. J. Gázquez, M. C. Pérez-Fuentes, M. M. Simón, A. B. Barragán y A. Martos. *Actas del IV Congreso Internacional en Contextos Clínicos y de la Salud. Volumen III* (p. 5247). Almería: ASUNIVEP.

Mora, F. (2014a). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.

Mora, F. (2014b). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza.

Pierre, L. (1994). *L'Intelligence collective*. París: La Découverte.

Rial, A. (2016). *Repensar el cerebro. Secretos de la neurociencia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia?. *Estudios Pedagógicos, 29*, 155-171.

Smith, H. (2017). Marian Diamond, neuroscientist who gave new meaning to 'use it or lose it,' dies at 90. *Washington Post*, 30 julio.

Swaab, D. F. (2014). *Somos nuestro cerebro: Cómo pensamos, sufrimos y amamos*. Barcelona: Plataforma.

Torrego, J. C. y Negro, A. (2012) (coord.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar para aprender. Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.

LA INTELIGENCIA UNIDIVERSA Y SU TRASCENDENCIA PEDAGÓGICA

Martínez-Otero Pérez, Valentín
Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Madrid, España
valenmop@edu.ucm.es

Resumen
En este capítulo se presenta la denominada "teoría de la inteligencia unidiversa" en la que se enfatiza que la inteligencia es una facultad unitaria y múltiple. Se consignan los antecedentes y el marco general, así como argumentos de diversa naturaleza que dan robustez a la teoría. Seguidamente, con objeto de ilustrar esta novedosa concepción teórica, se adopta la metáfora del árbol, se muestra su estructura y se describen diversas aptitudes intelectuales interdependientes. Aunque todo el mundo cree saber qué es la inteligencia humana, los autores no se ponen de acuerdo. Nos hallamos ante un concepto plural y controvertido, ya que dependiendo de lo que se analice se enfatizan unos aspectos u otros. Desde la óptica educativa, el reconocimiento de la unidiversidad intelectual implica además el compromiso de desplegar la inteligencia básica en cada alumno a la vez que se atiende su singularidad aptitudinal, de modo que se despierten sus potencialidades y se compensen sus limitaciones.

Abstract
This communication shows the socalled "theory of the unidiversa intelligence" in which it is emphasizedthat intelligent is an uniqueand multipleability. It establishes the precedents and general frame aswell as themes of different nature that gives strength the theory. Next and with the intention of explaining this new theoretical conception the "tree metaphor" is adopted, also it shows its structure and few interdependent intellectual abilities are described. Although everyone thinks they know what human intelligence is, the authors disagree. We are faced with a plural and controversial concept, since depending on what is analyzed, some aspects or others are emphasized. From the educational point of view the recognition of the intellectual unidiversity also implies the commitment to spread out the basic intelligence of every student at the same time as his/her individual attitude is kept in mind in a way that it develops his/her own capacities and it compensates his/her limitations.

Palabras clave: inteligencia unidiversa; antecedentes; estructura; propuestas educativas.

Keywords: unidiversa intelligence; precedents; structure; educational proposals.

INTRODUCCIÓN
En este trabajo se presenta y describe la denominada "teoría de la inteligencia unidiversa", en muchos aspectos llamada a desarrollarse, lo que no impide mostrar algunos de sus postulados. Se trata de una teoría, al mismo tiempo estructural y funcional, en la que se enfatiza que la inteligencia es una facultad unitaria y múltiple, es decir, compleja. Se reflexiona, además, sobre su alcance social y educativo. Cabe recordar que no es sencillo definir qué se entiende por 'inteligencia', pues los sentidos que se dan a este término, que se cuentan por decenas, varían considerablemente según las escuelas psicológicas y los autores.

La Psicología y la Pedagogía están muy condicionadas por aspectos de índole sociocultural, con lo que no es fácil ni recomendable un transvase acrítico de planteamientos que, aunque den sus frutos en un determinado contexto, no tienen por qué arrojar los mismos resultados en otro entorno. De hecho, en el campo de la educación de la inteligencia, el susodicho seguidismo, genera más voluntarismo estéril, cuando no insidioso, que logros pedagógicos contrastados. El abuso del término 'inteligencia', hoy utilizado para referirse a casi todo, desvirtúa el concepto y aceleradamente pierde potencia comprensiva y descriptiva. La frivolidad con que a veces se utiliza la noción oscurece esta importante área de estudio e investigación.

Aquí subrayamos que la inteligencia es 'unidiversa', esto es, unitaria y múltiple, a un tiempo, y defendemos que está configurada por numerosas aptitudes, sin que por ello se quiebre su unidad. Desde la óptica pedagógica, brindamos pautas para su despliegue.

1. MARCO TEÓRICO GENERAL

A buen seguro, si se nos pregunta qué es la inteligencia todos daremos una respuesta; mas, los estudiosos de la noción no se ponen de acuerdo. De las distintas definiciones de inteligencia, mostramos algunas de las más habituales: disposición para realizar con éxito determinadas tareas o actividades; capacidad de adaptación a las exigencias del entorno (escolar, laboral, familiar, social, etc.); capacidad de aprendizaje; solución de problemas; sistema complejo de procesos cognitivos; capacidad para manejar símbolos; conjunto de aptitudes interdependientes; rapidez, energía y rendimiento mental; capacidad para manejar eficazmente información.

Esta breve lista refleja con nitidez que nos hallamos ante un concepto plural y controvertido, ya que dependiendo de lo que se analice se enfatizan unos aspectos u otros. De cualquier modo, con apoyatura en Pomar (2003, pp. 65-66), cabe decir que las concepciones o teorías sobre la inteligencia se han centrado en mayor o menor cuantía en uno de estos cinco ejes: qué es la inteligencia (definición), qué la determina o condiciona (origen), cómo se desarrolla (despliegue, evolución), cómo es (estructura), y cómo se mide (psicometría). A estos ejes puede agregarse uno más: el interés por el alcance de la inteligencia o "proyección ejecutiva", expresión con la que me refiero a la utilización propiamente dicha de la inteligencia, a su puesta en acción. Implica procesos internos (por ej., reflexión, planificación, establecimiento de objetivos) y procesos externos (v. gr., conductas y productos concretos).

Entre los antecedentes próximos del planteamiento teórico aquí presentado debe citarse a Yela (1987, p. 24), destacado psicólogo que afirmaba que la inteligencia es, a la vez, una y múltiple. Pues bien, la teoría de la inteligencia unidiversa asume dicha aseveración y, por tanto, no surge *ex nihilo.*

Sobre el constructo inteligencia circulan en nuestros ámbitos universitarios nociones muy distintas y aun contradictorias. El resultado es que la Psicología y la educación salen perjudicadas. ¿Cómo vamos a promover en esta parcela de la realidad personal un proceso socioeducativo consistente si carecemos de una noción de inteligencia suficientemente reconocida?

Con el neologismo 'unidiversa', destacamos la unidad de la inteligencia, al tiempo que reconocemos su valor interno, su versatilidad y su proyección sobre diversos campos, tangibles o no. Así pues, esta concepción de la inteligencia como *unitas multiplex* no quiebra su unidad ni niega su complejidad. Los fundamentos de la teoría de la inteligencia unidiversa son más psicológicos, antropológicos, incluso filosóficos, que matemáticos, pero igualmente explicativos

de la realidad estructural y funcional de la inteligencia. De todos modos, esta incipiente teoría recibe también apoyo neurofisiológico.

La noción teórica de la inteligencia unidiversa tiene alcance social, histórico, cultural y educativo. Es, por tanto, sensible, respetuosa y comprometida con la unidad y la diversidad intelectual de cada persona y de nuestra especie.

2. LA INTELIGENCIA: *UNITAS MULTIPLEX*

Defendemos, en consonancia con el planteamiento clásico, que la inteligencia es una estructura de múltiples aptitudes; desde la general, que interviene en casi todo, hasta las más vinculadas a cada situación particular, pasando por aptitudes de amplitud variable. Es bien sabido que el psicólogo norteamericano Gardner (1998) ha desarrollado la interesante y popular teoría de las "inteligencias múltiples". Este conocido profesor identifica nueve "inteligencias": musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal, naturalista y existencial.

Como en la parábola hindú según la cual un grupo de ciegos palpan partes del elefante, sin saber lo que tocan, la teoría de las inteligencias múltiples nos permite reconocer aspectos intelectuales de gran relevancia, pero independientes, lo que puede impedir o dificultar la comprensión y el cultivo de la inteligencia.

Acaso uno de los aciertos de la citada teoría es reivindicar una mayor atención educativa para capacidades a menudo obviadas en nuestro sistema escolar, por ejemplo, las aptitudes interpersonal e intrapersonal. Ahora bien, lo que hace Gardner (1998) es elevar a categoría de inteligencia lo que otros psicólogos han denominado factor –fruto de la utilización del análisis factorial–, habilidad, capacidad o aptitud. Más allá del término que se utilice, lo verdaderamente importante es identificar la estructura diferencial de la inteligencia. En este sentido, aunque es justo reconocer las valiosas aportaciones de la teoría de las "inteligencias múltiples", defiendo que la inteligencia es, a la par, una y múltiple.

Desde una perspectiva neurofisiológica, y a partir de Castelló (2001, pp. 133-135) puede afirmarse que la topografía cerebral sólo avala parcialmente los enfoques unitaristas o modularistas de la inteligencia. Las investigaciones demuestran que el cerebro combina de manera compleja la globalización y la localización, lo que apoya el concepto de "inteligencia unidiversa". ofrece algunos datos valiosos que nos asisten y que resumimos.

3. ESTRUCTURA ARBÓREA DE LA INTELIGENCIA UNIDIVERSA

Presentamos la teoría de la inteligencia unidiversa mediante la metáfora del árbol, con larga tradición, que permite contemplar una planta cuyas raíces se hunden en la personalidad y que se eleva gracias a un tronco común a todo comportamiento inteligente ramificado en aptitudes de especificidad variable. De acuerdo con esta metáfora, la inteligencia es viva y requiere cuidados para desarrollarse.

La desigual presencia de aptitudes intelectuales (ramas) en las personas, no es pretexto para desatender la estructura troncal de la inteligencia. Sólo desde el cultivo de este *minimum* se puede obtener un *maximum,* lo que equivale a decir que únicamente si se cuida el tronco intelectual es posible desarrollar alguna de las capacidades (ramas intelectuales) que de él se derivan. Por el contrario, el empecinamiento en que cada persona debe desplegar su "particular inteligencia" nos conduciría en su interpretación extrema a la formación de "talentos retrasados",

es decir, sujetos muy dotados para una determinada actividad, pero deficientes en todas las demás.

En suma, la teoría de la inteligencia unidiversa ofrece, dicho sea con toda modestia, una perspectiva más flexible, profunda y completa de la inteligencia y, al mismo tiempo, abre posibilidades escolares y socioeducativas de mayor alcance que las derivadas de las teorías unitaristas y de las teorías multiplicistas.

Veamos seguidamente la estructura arbórea de la inteligencia unidiversa:

- Las raíces, que se hunden en la personalidad. Ha de reconocerse que la inteligencia humana no actúa aisladamente. No se puede desgajar de la realidad personal en que permanece enclavada. El marco biográfico condiciona la actuación intelectual y, por tanto, al estudiarla no parece apropiado, como a veces ha hecho cierta psicología cognitiva radical, soslayar la circunstancia del sujeto. Según revelan numerosos trabajos experimentales y aun la evidencia hay factores psicológicos, biológicos, sociales, históricos, culturales, económicos, etcétera, que influyen en la personalidad y en la actividad intelectual. Resulta evidente que la actividad intelectual del sujeto está condicionada por su entorno. Si acercamos la lente a las raíces de la inteligencia, se observa la trascendencia de la experiencia afectiva temprana, de la que va a depender en gran medida también la organización moral de la realidad. De hecho, defendemos que la inteligencia permanece ligada a la afectividad e incluso a la moralidad. En síntesis, la inteligencia unidiversa tal como aquí se conceptualiza implica reparar en el marco emocional, moral, social, cultural, histórico en el que la cognición actúa.

- El tronco, en el que se sitúa el núcleo de la inteligencia. Es oportuno destacar que este tronco de la inteligencia es igualmente de índole humana, social, convivencial. En esta parte nos topamos primordialmente con la capacidad intelectual general involucrada en la planificación, la resolución de problemas, la abstracción, el aprendizaje, etcétera. Se relaciona con el rendimiento intelectual en gran número de tareas. En sintonía con lo señalado por Yela (1987, p. 25), este tronco cognoscitivo manifiesta unidad de acción de una estructura compleja en la que pueden identificarse numerosas aptitudes. Con inspiración en el pensador francés Morin (2001, pp. 47-48) podemos decir que este tronco intelectual permite un mejor despliegue de cada una de las aptitudes intelectuales. Este tronco activa y moviliza procesos de conjunto necesarios para el mejor funcionamiento de cada aptitud intelectual concreta.

- Las ramas, prolongación del tronco, del que brotan y en el que concurren, representan las diversas aptitudes intelectuales existentes. En esta propuesta de alcance funcional, abierta a cualquier contribución enriquecedora, es posible distinguir, al menos, las siguientes aptitudes intelectuales interdependientes ordenadas alfabéticamente:

Aptitud afectiva. Capacidad para conocer, expresar y canalizar la afectividad sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones. Esta aptitud permite identificar los fenómenos afectivos propios y aun ajenos. Esta habilidad posibilita discriminar e interpretar correctamente los estados de ánimo. La persona con conocimiento de la afectividad advierte con relativa facilidad la naturaleza de los sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones, los relaciona y juzga con acierto.

Aptitud artística. Capacidad para expresarse bellamente mediante recursos plásticos, lingüísticos o sonoros. A menudo exige combinación de procesos lógicos e intuiciones, extraordinaria interpretación de lo real o imaginado y acreditada habilidad ejecutiva.

Aptitud corporal. Capacidad para actuar físicamente en el entorno. Implica que el sujeto es consciente de su propia realidad corporal. Es habilidad psicomotriz que permite la canalización energética, el ajuste y el desenvolvimiento personal, así como la apertura, expresión y relación con los demás.

Aptitud ecológica. Supone conciencia de que formamos parte de un ecosistema, de una misma comunidad de seres vivos. Gracias a esta aptitud se exhibe una conducta beneficiosa para el ambiente.

Aptitud espacial. Capacidad para comprender y manejar las relaciones de los objetos en el espacio. Permite imaginar y concebir objetos en dos o tres dimensiones. Las personas con una elevada aptitud espacial se orientan fácilmente en el espacio.

Aptitud espiritual. Capacidad para desarrollarse interiormente y abrirse a la trascendencia. Esta aptitud permite una mayor conciencia de uno mismo, de los demás y del mundo. Si bien va más allá de lo meramente sensible, permite vibrar con la realidad toda y se proyecta en la actividad cotidiana del sujeto.

Aptitud ética/moral. Cabe hablar, en mi opinión, de aptitud ética/moral, no sólo de actitud. La persona con esta capacidad se orienta hacia el bien. Sus actos se distinguen por el compromiso, la responsabilidad, la justicia, la entrega y el perfeccionamiento. Se caracteriza por la buena conducta o eupraxía.

Aptitud lingüística. Capacidad para comprender y expresar conceptos y estados anímicos a través de palabras, tanto de forma oral como escrita. Merced a esta aptitud cognoscitiva las personas organizan su mundo, piensan sobre sí mismas y se comunican.

Aptitud manipulativa. Es la capacidad para utilizar instrumentos. Es habilidad para realizar actividades manuales, en las que, en general, hay que tener destreza y precisión de movimientos. Las tareas pueden exigir, según lo casos, rapidez, coordinación, equilibrio, control postural, etcétera.

Aptitud matemática. Capacidad para manejar y utilizar con rapidez y precisión números y relaciones matemáticas. Implica habilidad lógico-matemática que permite hacer cálculos mentales y resolver problemas. Con frecuencia supone formulación y verificación de hipótesis.

Aptitud social. Es la capacidad que permite interesarse por los demás y trabar relaciones con ellos. Es fundamental para vivir y convivir. Esta habilidad comporta apertura y es incompatible con la intransigencia. En efecto, la persona con esta aptitud está en condiciones de iniciar y mantener interacciones saludables.

Aptitud temporal. Es la capacidad para orientarse en el tiempo2 e integrar el fluir de las vivencias. Es percepción del tiempo interno, subjetivo. Supone conciencia y manejo de la temporalidad según se advierte en los proyectos, estructuración y posicionamiento ante los sucesos, organización y realización de la propia narrativa existencial, etc. Es igualmente ajuste

de la acción personal al tiempo físico-matemático, técnico-racional, convencional, social, público, objetivado, exteriorizado, espacializado y medido a través del reloj y el calendario.

Una rápida revisión de la literatura científica permitiría comprobar que algunas de las aptitudes intelectuales anteriores, abreviadamente descritas, figuran en diversos modelos explicativos de la estructura diferencial de la inteligencia. Otras, sin embargo, es más extraño que se localicen en las propuestas teóricas sobre este complejo constructo. Es el caso de la aptitud ética/moral, la aptitud temporal e incluso la aptitud afectiva. Se incorporan porque sin ellas se torna muy difícil, si no imposible, explicar el comportamiento inteligente. La inteligencia es dependiente del entorno sociocultural. Sólo en la medida en que se acepte este hecho estaremos en condiciones de valorar aptitudes como las últimas mencionadas. Se precisa, en verdad, avanzar hacia un concepto de inteligencia más completo, menos maquinal. A este respecto, este planteamiento teórico enfatiza la importancia de las circunstancias personales, sin las cuales la aproximación a la inteligencia se torna artificial. Ha de consignarse, además, que la inteligencia y sus diversas aptitudes se activan precisamente en determinadas situaciones, que han de tenerse en cuenta a la hora de explicarlas y de cultivarlas.

La teoría de la inteligencia unidiversa no niega la relativa autonomía de ciertos procesos, pero hace hincapié en la interdependencia existente entre todas las aptitudes. Esta compleja vinculación entre aptitudes confiere integración al funcionamiento intelectual, algo que parece soslayarse en algunas propuestas teóricas recientes. Con carácter general, nuestro planteamiento se aleja de la visión estrecha que resquebraja el sistema intelectual al elevar a categoría de inteligencia independiente lo que es mera aptitud. Desde la perspectiva pedagógica, el reconocimiento de la unidiversidad intelectual alberga además el compromiso de desplegar la inteligencia básica en cada educando al tiempo que se atiende su singularidad aptitudinal, de manera que se despierten sus potencialidades y se compensen sus limitaciones.

Aunque desde la óptica ontogenética algunas de las aptitudes se manifiesten antes que otras, todas están presentes a lo largo del discurrir vital y, *mutatis mutandis,* están llamadas a promoverse educativamente en grado suficiente. La escuela debe garantizar nivel competencial básico a los alumnos en todo el entramado intelectual, aun cuando evidentemente deba prestar atención a las fortalezas y flaquezas personales.

La inteligencia, holísticamente considerada, con todas sus aptitudes interdependientes, se pone al servicio de nuestra vida y del proyecto personal. Hay interconexión entre las diversas aptitudes y la inteligencia en su conjunto. Por otro lado, inquieta pensar que teorías que enfatizan la existencia de inteligencias múltiples, en lugar de favorecer la integración de los contenidos o diversos saberes, contribuyan, aun sin pretenderlo, a parcelar todavía más nuestros deslavazados currículos. Si esto es así, la escisión de la inteligencia, proyectada en la división del currículum, impediría captar, como diría Morin (2001, pp. 50-51), “lo que está tejido conjuntamente”, es decir, lo complejo.

4. RELEVANCIA DE LO “HUMANO-SOCIAL” EN LA INTELIGENCIA UNIDIVERSA

Con arreglo a la teoría de la inteligencia unidiversa, esta facultad humana no opera fríamente, es decir, al margen de la moral, la afectividad o la convivencia. La concepción maquinal de la inteligencia, defendida durante largo tiempo, además de pobre, encierra cierta dosis de cinismo, pues con facilidad abre las puertas a procesos cognitivos y conductas que se ponen al servicio de intereses particulares y que hoy, acaso con mayor intensidad que en cualquier tiempo pretérito, revelan su potencia destructiva, sus insidiosas consecuencias.

La suerte de nuestra especie depende de la dirección de los esfuerzos individuales y colectivos. Cuantos alientan y aplauden conductas egoístas y depredadoras muestran la fragilidad de sus ideas o la ausencia de las mismas. La actuación inmoral, aunque se vista con ropaje de hipocresía, no puede considerarse comportamiento genuinamente inteligente. Aun cuando se posean aptitudes cognitivas destacadas, si la actuación intelectual no se pone al servicio del progreso humano no debería calificarse de verdadera inteligencia. En su íntima configuración, la inteligencia es social, convivencial. No se trata únicamente de que la relación interpersonal y el ambiente social posibiliten el despliegue de la inteligencia, como en efecto sucede, sino de que la inteligencia ha de ponerse al servicio del encuentro interhumano y de la sociedad, cualquiera que sea el camino aptitudinal transitado.

La propuesta que aquí se realiza es destronar una concepción de la inteligencia muy limitada que, sin embargo, continúa vigente en muchos ámbitos, incluido el escolar. Mantener en la hegemonía una noción tal constituye un grave desvarío que se deja sentir en la convivencia. En resumen, lo que se pretende resaltar en el seno de la teoría de la inteligencia unidiversa es que esta potencia se organiza merced a elementos cognoscitivos, pero también emocionales, morales, culturales y sociales. Si no se reconoce la trascendencia de estos aspectos en la inteligencia humana, difícilmente se podrá cultivar adecuadamente en la familia y en la escuela.

5. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS –ESCOLARES Y SOCIALES– DE LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA UNIDIVERSA

De la unidiversidad intelectual propugnada y esbozada se derivan, al menos, tres significativas implicaciones educativas:

- La necesidad de tener en cuenta la circunstancia del sujeto a la hora de estudiar y cultivar la inteligencia. Si la educación intelectual soslaya la consideración de los condicionantes sociales, culturales, afectivos, económicos, biográficos, etcétera, resultará en extremo difícil alcanzar objetivos valiosos. El olvido de la persona complica considerablemente el despliegue de su inteligencia. Se ha de hacer un esfuerzo pedagógico por personalizar la educación en este ámbito, a menudo descontextualizado y expuesto a prácticas rígidas y aun excluyentes.

- La relevancia de promover el desarrollo global de la inteligencia. Las diversas aptitudes intelectuales están vinculadas entre sí y es menester que la educación estimule el progreso de la inteligencia tomada en su conjunto. Cuanto más robusto sea el sistema intelectual unitariamente considerado más se favorece la riqueza de cada una de sus facetas.

- La urgencia de abrir caminos para la intervención educativa en cada aptitud intelectual a través de métodos concretos. En un marco pedagógico global, es necesario activar y enriquecer cada aptitud mediante vías específicas que, lejos de quebrar la unidad intelectual, la fortalezcan, naturalmente sin desatender la singularidad de cada educando.

La triple acción pedagógica señalada asegura que todos los educandos alcancen mediante una praxis contextualizada una estructura intelectual mínimamente consistente, al tiempo que se cultiva la unicidad intelectual de cada escolar. Estos objetivos, en definitiva, permiten personalizar la educación.

Parece que el seductor impacto, por ejemplo, de la teoría de las inteligencias múltiples está generando en algunas personas, instituciones y aun programas políticos peligrosas metas educativas. En concreto, esta suerte de moda teórica y su espejismo acompañante puede llevar

en algún caso a soslayar programas formativos intelectuales de índole nuclear para centrarse radicalmente en determinada "inteligencia" supuestamente detectada en el niño o que se quiere desplegar en él al precio que sea.

La política educativa no debe obviar la unidiversidad intelectual, esto es, ni los aspectos troncales de la inteligencia ni sus aptitudes específicas. Así como una visión anacrónica y monolítica en este terreno puede conducir a una educación de corto alcance negadora tanto de la complejidad de la inteligencia como de las diferencias interindividuales, la óptica atomizadora puede deslizarse no sólo hacia planteamientos pedagógicos elitistas sino también endebles pues, al empeñarse en desplegar "inteligencias autónomas", puede restar consistencia formativa a la plataforma intelectual sobre la que se erigen las aptitudes interdependientes.

6. LA INTELIGENCIA UNIDIVERSA Y SU INTEGRACIÓN EN LA PERSONALIDAD

La persona es estructura unitaria, totalidad integrada, por lo que no son admisibles los planteamientos que hacen peligrar la indivisibilidad de la inteligencia y del propio ser humano. Con acierto sostiene Yela (1987, p. 37) que es el hombre el que piensa, no su inteligencia. Esta afirmación equivale a reconocer que la inteligencia no opera de modo independiente, sino integrada en la personalidad. La teoría de la inteligencia unidiversa insiste en la imbricación existente entre cognición y afectividad. Y es que el ser humano tiene motivaciones, sentimientos, emociones, etcétera, que es preciso conocer para comprender el comportamiento inteligente. Estudiar la inteligencia sin tener en cuenta la afectividad conduce a una visión parcial de los procesos cognoscitivos. Lamentablemente, esta es la perspectiva que han adoptado muchos investigadores que, confiados plenamente en el análisis y evaluación de los aspectos racionales, han pasado por alto, por ejemplo, el papel de las emociones y del ambiente. En el mejor de los casos, este enfoque de trabajo permite obtener conclusiones acertadas, aunque pobres y poco generalizables. A menudo se ha pretendido explicar qué es la inteligencia exclusivamente a partir de los resultados en los tests de cociente intelectual (C. I.). Sin restar mérito a estas pruebas, hay que evitar la "fiebre psicométrica", que muchas veces ha dado lugar a abusos clasificatorios y a injustas desigualdades académicas, sociales, económicas, etcétera.

A priori identificamos una serie de rasgos de la teoría de la inteligencia unidiversa que pueden servir de referencia para su despliegue:

- Reconoce la unidad y la complejidad de la inteligencia.
- Identifica una nueva estructura aptitudinal, con doce aptitudes interdependientes. No se descarta que pueda haber más.
- Enfatiza la índole humano-social, convivencial de la inteligencia.
- Subraya que la inteligencia está integrada en la personalidad.
- Hace hincapié en el dinamismo intelectual, susceptible de mejorarse, pero también de empobrecerse.
- Destaca la necesidad de fortalecer las raíces, el tronco intelectual y las distintas aptitudes en función de la singularidad de cada educando.
- Impulsa la personalización educativa en el terreno intelectual.

En lo que se refiere al cultivo sistemático de la inteligencia unidiversa, puede hacerse a través de un metacurrículum, que, por un lado, se centra principalmente en una suerte de metainteligencia, a diferencia del currículum escolar regular, que sobre todo dirige su atención a los contenidos o mera cognición, y, por otro lado, no se agrega a la enseñanza ordinaria, sino que la entrelaza, con la pretensión de ampliarla y enriquecerla.

Mediante otra reflexión educativa insistimos en la necesidad de promover toda la personalidad. El énfasis que algunas concepciones pedagógicas han puesto en una visión limitada de la inteligencia, acaso consecuencia de adscribirse a una interpretación extrema de la mente como un ordenador, ha desembocado en un desequilibrio formativo caracterizado por la exclusiva atención a los procesos racionales y el descuido de la dimensión afectiva, vertiente que nuestra teoría de la inteligencia unidiversa asume, según ha quedado descrito, como inherente a su espectro.

CONCLUSIONES

Hemos presentado la que se ha denominado "teoría de la inteligencia unidiversa". Aunque se trata de un planteamiento llamado a desarrollarse, muestra desde su sumaria descripción el acierto, dicho sea con humildad, de concitar y enfatizar la indivisibilidad y la pluralidad de la inteligencia. En relación a esta aseveración, es oportuno expresar desiderativamente que se reflexione sobre este carácter unitario y diverso de la inteligencia, a menudo inexplicablemente obviado tanto por los acérrimos defensores de enfoques unitaristas periclitados como por los partidarios de las perspectivas atomizadoras vanguardistas.

Del planteamiento teórico sobre la inteligencia aquí vertido se desprenden también importantes implicaciones pedagógicas que se condensan en la necesidad de personalizar la educación en esta área y, concretamente, en asegurar a todos los educandos una estructura intelectual consistente, al tiempo que se cultiva la singularidad intelectual de cada escolar. También muestra su alcance social y socioeducativo al alertar del peligro de que ciertos individuos con una supuesta elevada inteligencia desfilen a sus anchas por todo tipo de escenarios económicos, académicos y políticos. La escuela, en su sentido más amplio, ha de reconocer y cultivar la educación integral, pues al favorecer el despliegue de la complejidad humana, a todas luces escindida en nuestros días, beneficiará en los educandos el desarrollo de una inteligencia y una personalidad más ricas y fomentará el compromiso con la mejora de nuestra realidad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria.* Barcelona: Masson.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples.* Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

Pomar, C. M. (2003). Una revisión sobre el tema de la inteligencia desde la perspectiva educativa: teoría e investigación. *Faisca-Revista de Altas Capacidades,* 10, 62-95.

Yela, M. (1987). *Estudios sobre inteligencia y lenguaje.* Madrid: Pirámide.

LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN CONTEXTOS INTERCULTURALES MEDIANTE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Martínez-Otero Pérez, Valentín
Facultad de Educación de la Universidad Complutense, Madrid, España
valenmop@edu.ucm.es

Resumen
En este capítulo se opta por un modelo personalizado en la formación de educadores, un modelo que recibe apoyo de la filosofía y de la pedagogía humanistas y que parte de la consideración del profesional como persona, con toda su integridad, en una concreta situación sociohistórica y cultural, comprometida con la transformación positiva de la realidad. Congruente con la racionalidad humanista, es un proceso formativo que enfatiza la apertura, la singularidad, la autonomía en un marco de cooperación/colaboración, la reflexión, la creatividad, la comunicación y las relaciones interpersonales, la convivencia y la unidad ante la variedad de tareas y funciones que el educador está llamado a realizar. Desde esta perspectiva, los programas de formación inicial y permanente del profesorado pueden contribuir a la prevención de la violencia en contextos interculturales, por ejemplo, en lo que se refiere a fenómenos como la discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia presentes en las instituciones escolares.

Abstract
This communication opts for a personalized model in the training of educators, a model that receives support from humanist philosophy and pedagogy and that starts from the professional's resolution as a person, with all its integrity, in a specific socio-historical situation and cultural, committed to the positive transformation of reality. Congruent with humanist rationality, it is a training process that emphasizes openness, uniqueness, autonomy in a framework of cooperation / collaboration, reflection, creativity, communication and interpersonal relationships, coexistence and unity in the face of the variety of tasks and functions that the educator is called to perform. From this perspective, initial and permanent teacher training programs can contribute to the prevention of violence in intercultural contexts, for example, in terms of phenomena such as discrimination, exclusion, racism and xenophobia present in school institutions.

Palabras clave: formación profesorado; educación; modelos; violencia; convivencia.

Keywords: teacher training; education; models; violence; coexistence.

INTRODUCCIÓN
El respeto, la salvaguardia y el cultivo de la diversidad cultural, un rico y variado mosaico humano, constituyen aspectos irrenunciables en nuestras sociedades y junto a las medidas políticas, jurídicas, laborales, económicas, etc., se precisa un proyecto filosófico-educativo consistente del que la formación de educadores es parte relevante, sobre todo por su efecto irradiador.

La formación de educadores en el campo de la diversidad cultural representa un proyecto pedagógico deliberado sensible a las variadas funciones que los profesionales han de realizar,

así como a los desafíos que previsiblemente les aguardan en una sociedad plural. Una formación que se proyecta directamente sobre los educandos y de la que depende significativamente la calidad de la educación y la convivencia en un planeta que se mundializa.

La reflexión filosófico-educativa permite afirmar que la actitud aproximativa hacia la otredad diferente o considerada como tal queda favorecida en los ambientes educativos donde se cultiva la cordialidad. La interacción emocional cotidiana de signo favorable acrecienta el sentido positivo de la vida, advertido en la seguridad, la confianza, la amistad y el entusiasmo entre otras beneficiosas vivencias. En cambio, cuando el tejido emocional en un determinado contexto es deficitario o negativo lo que surge es la tensión, la suspicacia, el rechazo, la hostilidad o el recelo, etc. Si en los entornos multiculturales no se favorecen los lazos emocionales y comunicativos de carácter comprensivo y empático con facilidad surge la exclusión y la enemistad. Este tipo de reacciones se nutre a menudo de la distorsión personal, que suele reflejar la que acontece en la sociedad en cierto modo espoleada por los medios informativos, por ejemplo, la que asocia la inmigración con la delincuencia.

En la comunicación se opta por un modelo personalizado en la formación de educadores, un modelo que recibe apoyo de la filosofía y de la pedagogía humanistas y que parte de la consideración del profesional como persona, con toda su integridad, en una concreta situación sociohistórica y cultural, comprometida con la transformación positiva de la realidad.

1. MODELOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Aunque se habla en ocasiones de tendencias, orientaciones, perspectivas, enfoques, tradiciones, incluso de paradigmas formativos, optamos por referirnos a modelos, porque queremos resaltar con dicho término que se trata de esquemas teóricos de alcance práctico, es decir, de representaciones que, en este caso, proporcionan claves para la mejora de la formación de los educadores.

Aunque hay pluralidad de modelos, los que habitualmente destacan y se citan son cuatro: académico, técnico, personalizado y hermenéutico-reflexivo, sobre los que ofrecemos algunas notas:

1.1. Modelo académico

Este modelo formativo fundamentado en una racionalidad sapiencial enfatiza el rol de los educadores como intelectuales. Es una formación centrada en los respectivos ámbitos disciplinares, en la que asumen mucha importancia los contenidos, al tiempo que la preparación pedagógico-didáctica es considerada secundaria. Para esta tradición, el conocimiento científico en el propio campo profesional está llamado a completarse con las prácticas educativas en alguna institución.

Esta corriente academicista, tradicional, puede resultar demasiado transmisiva, reproductiva y aun elitista. Al respecto, como recogen Liston y Zeichner (2003), a partir de distintas fuentes, algunas de las críticas recibidas tienen que ver con la inadecuada preparación de educadores para trabajar en áreas desfavorecidas y con gran diversidad cultural, algo que pretendió enmendarse, por ejemplo, en los años 60 y 70 en EE.UU., mediante la introducción en los planes formativos de perspectivas centradas en la diversidad cultural.

1.2. Modelo técnico

Desde este modelo, cimentado en la racionalidad instrumental, se considera que el educador es un técnico, poseedor de los oportunos principios, conocimientos y prácticas que le permiten desenvolverse competentemente en entornos educativos. Es un especialista que ha de aplicar de modo eficiente el saber científico recibido durante el proceso formativo.

Uno de los enfoques representativos de este modelo es la formación de profesionales basada en competencias. Con arreglo a este planteamiento, que tiene décadas de recorrido y llega con fuerza hasta nuestros días, se trata de adquirir destrezas aplicables en entornos escolares o socioeducativos y previsiblemente vinculadas a los objetivos que se quieren alcanzar. Aun cuando esta orientación no es ajena en su origen al positivismo y a la rendición de cuentas, ha ido incorporando nuevas influencias y se ha hecho más versátil. Tal es la fuerza de este enfoque que numerosos países lo están incorporando, a pesar de las críticas que ha recibido relativas a la imprecisión y controversia en torno al término 'competencia', a la subordinación del modelo a la productividad, a la insuficiente consideración de los profesionales de la educación, al descuido de una educación inclusiva, etc., según puede advertirse en trabajos como el compilado por Gimeno (2008).

1.3. Modelo personalizado

Es un modelo humanista con el que nos identificamos y que parte de la consideración del profesional como persona. Congruente con la racionalidad humanista, es un proceso formativo que enfatiza la apertura, la singularidad, la autonomía en un marco de cooperación/colaboración, la reflexión, la creatividad, la comunicación y las relaciones interpersonales, la convivencia y la unidad ante la variedad de tareas y funciones que el educador está llamado a realizar. Desde esta perspectiva, los programas de formación inicial y permanente adquieren sentido cuando todos sus elementos se hallan cohesionados y contribuyen adecuadamente al fin previsto. Con carácter general, la formación de educadores ha de contemplar a un tiempo la vertiente técnica y la vertiente humana. Esta integración formativa armónica, que no se circunscribe a lo establecido en los programas, se profundiza igualmente con la unidad entre teoría y práctica.

Esta formación personalizada, en la que obviamente se da importancia a los aspectos cognitivos, afectivos y éticos, al autoconcepto y a la maduración, implica que el educador pueda autorrealizarse merced al desarrollo del proyecto de vida, del que la profesión es parte significativa. En todo el proceso formativo la cultura, la sociedad, la historia, la actitud dialógica y las relaciones humanas son claves para impulsar la mejora personal, profesional y social.

El modelo personalizado también ha recibido críticas, algunas basadas en una supuesta desatención formativa de los aspectos relacionales del educador y de su compromiso de transformación social, quizá consecuencia de una visión reducida de lo que la personalización es. Este concepto, en su sentido verdadero y profundo, no renuncia en modo alguno a los objetivos relacionales y sociales que todo proceso formativo alberga.

1.4. Modelo hermenéutico-reflexivo

Este modelo de formación, cuyos pilares se descubren en la racionalidad indagadora y práctica, rechaza el mecanicismo de los planteamientos técnicos, positivistas. Busca sobre todo que el profesional interprete la realidad a partir de la indagación. Rechaza las prescripciones generales y presta atención a la situación, a la valoración e implicación de los profesionales, a las relaciones que establecen entre sí, etc. El modelo hermenéutico-reflexivo, a diferencia del modelo técnico, se preocupa más por las motivaciones, las experiencias/vivencias, los

sentimientos y los sentidos/significados de los profesionales que por la eficiencia y la evaluación de competencias. Podría decirse, a partir de Marcelo (1999), que la reflexión como aspecto clave en la formación de educadores se traduce en un alejamiento de planteamientos estáticos, incluso reproductivos, respecto al currículum, la planificación, el conocimiento, la enseñanza, la intervención y la profesión en su conjunto. Si tomamos como referencia a Pumares (2012), la formación de los educadores de acuerdo a este modelo debe tener en cuenta: la investigación educativa de índole cualitativa; el fomento de la reflexión y la interpretación de la realidad, más que la mera transmisión de contenidos; la elaboración de materiales a partir de variedad de fuentes y en función de los intereses, expectativas, necesidades y situaciones; el papel activo de los profesionales, responsables de su aprendizaje y desarrollo; el impulso de un liderazgo democrático; la búsqueda de la participación y el consenso en las instituciones educativas –escolares o no-, con reparto de poder, delegación de funciones y cultivo de la libertad; la evaluación cualitativa; los procesos más que los resultados; la responsabilidad compartida y multicausal, con revisión crítica de las distintas actuaciones y de todo el proceso.

Es un modelo que anima a reflexionar individual y colectivamente, a analizar las circunstancias educativas, sociales, históricas, etc., y que puede adentrarse por una senda sociocrítica-reconstruccionista, distinguida por el compromiso de actuación emancipadora, que exige necesariamente una concienciación/concientización del propio mundo vital y de las contradicciones y constricciones del discurrir humano-social, por ejemplo, los intereses sectoriales, la manipulación, la opresión, etc. Para esta perspectiva sociocrítica, de equivalente racionalidad subyacente (crítica, reconstructiva, liberadora), los profesionales de la educación han de ser activistas que, lejos de conformarse con interpretar o comprehender las situaciones, intervienen para alcanzar prácticas educativas y sociales más justas.

Algunas de las críticas vertidas sobre el modelo hermenéutico-reflexivo proceden de sectores reconstruccionistas, que consideran social y pedagógicamente insuficientes los planteamientos indagadores e interpretativos y enfatizan el carácter emancipador de la educación y la profesionalización. Por su parte, también esta corriente sociopolítica ha recibido críticas sobre todo por los que señalan que una formación de educadores como la propugnada, profundamente ideologizada, es mera herramienta al servicio de la política.

Los modelos anteriores son esquemas teóricos de alcance práctico. Permiten organizar la formación de los educadores. Cada modelo alberga de modo más o menos explícito una racionalidad/epistemología, unos valores, unos principios y unas concepciones acerca de la persona, del profesional, de la educación y de la sociedad. Dado que la actividad profesional de los educadores se desarrolla en contextos complejos, no es extraño que la utilización de modelos se combine y se adopte una visión amplia e integradora.

2. FORMACIÓN DE EDUCADORES EN DIVERSIDAD CULTURAL

Preparar educadores debidamente calificados responde a una previsión pedagógica necesaria si se quiere avanzar en el diálogo, la comprensión, el intercambio y aun el afecto entre grupos culturales. Congruente con la racionalidad humanista, el proceso formativo docente enfatiza la apertura, la singularidad, la autonomía en un marco de cooperación/colaboración, la reflexión, la creatividad, la comunicación y las relaciones interpersonales, la convivencia y la unidad ante la variedad de tareas y funciones que el educador está llamado a realizar. Desde esta perspectiva, los programas de formación inicial y permanente adquieren sentido cuando todos sus elementos se hallan cohesionados y contribuyen adecuadamente al fin previsto. Con carácter general, la formación de educadores ha de contemplar a un tiempo la vertiente técnica y la vertiente

humana. Esta integración formativa armónica, en la que obviamente se da importancia a los aspectos cognitivos, afectivos y éticos, al autoconcepto y a la maduración, implica que el educador pueda autorrealizarse merced al desarrollo del proyecto de vida, del que la profesión es parte significativa. En todo el proceso formativo la cultura, la sociedad, la historia, la actitud dialógica y las relaciones humanas son claves para impulsar la mejora personal, profesional y social.

Los profesores y los responsables educativos pueden realizar una labor muy positiva en lo que se refiere por ejemplo a la prevención del racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación y de violencia. La educación permite ensayar nuevas prácticas comunicativas y relacionales distinguidas por el reconocimiento de la diversidad cultural y del otro como persona, con toda su dignidad.

3. LA DIVERSIDAD: DEL RECHAZO AL RECONOCIMIENTO CORDIAL

Digamos de entrada que la diversidad hace referencia a la variedad, a la diferencia, a una abundancia de realidades desemejantes. Aunque hay diversidad en distintos aspectos, incluso en el mundo de la educación, nos centraremos aquí sobre todo en la cultural. Esta diversidad es patente en la sociedad y en las instituciones educativas (centros escolares, asociaciones socioeducativas, etc.) y precisa una sensibilidad, un respeto y una atención por parte de los profesionales de la educación. Hablamos de 'diversidad cultural' sin que el concepto esté consensuado y en un sentido positivo, constructivo, valioso, que reclama consideración política, jurídica, laboral, social, pedagógica, etc. Es una noción en desarrollo, inclusiva, que ha de tener significación creciente en la ciencia pedagógica, por su compromiso con la mejora de la vida personal y social.

Como dice el lema crecientemente repetido: "No se trata de tener derecho a ser iguales, sino de tener igual derecho a ser diferentes". En las relaciones interpersonales conflictivas se descubren con frecuencia errores valorativos sobre la alteridad, deformaciones cognitivas y arbitrariedades que se acompañan de reacciones afectivas negativas. El rumbo comportamental del proceso puede escaparse de todo control y desembocar en acciones de extrema gravedad, particularmente para las personas que se hallan en una situación desventajosa. A semejanza de lo indicado por el intelectual francés Morin (1999, p. 52) las ideas preconcebidas, las racionalizaciones derivadas de premisas arbitrarias, la autojustificación frenética, la falta o la incapacidad de autocrítica, el razonamiento paranoico, la arrogancia, la negación, el desprecio, así como la fabricación y la condena de culpables son causas y consecuencias de las peores incomprensiones y de que se despoje en ocasiones al extranjero de su condición humana; de ahí que la lucha contra los racismos deba focalizarse en las raíces "ego-etno-céntricas" más que en sus síntomas.

4. REVISIÓN DE CONCEPTOS Y DE ACTITUDES

Nos adentramos en la exploración de los conceptos utilizados por el pensador galo citado. El 'egocentrismo' queda definido por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (RAE, 2014) como la "exagerada exaltación de la propia personalidad, hasta considerarla como centro de la atención y actividad generales". En el egocentrismo el "yo" asume el lugar central, atrae en exceso la atención y el interés sobre sí. La sobreestimación del egocentrista le hace considerarse el ombligo del mundo y desde esta posición puede sentenciar inconsistente e injustamente al otro, por su color de piel, por su origen o por cualquier otro motivo. Esta percepción de rasgos "extraños", distanciados de la yoidad, puede llevarle a ver en el otro un ser

peligroso o inferior y servirle para justificar su conducta xenófoba o racista, negativa en cualquier caso.

El psiquiatra Alonso Fernández (2006, p. 155), explica la repulsa al diferente mediante la contraidentificación, mecanismo que designaría el rechazo, recelo u hostilidad hacia el sujeto percibido, parcial y engañosamente, como extraño o distinto, y que conduce a la discriminación negativa, motor del segregacionismo social común, practicado con frecuencia de modo latente, entre otros lugares, en las aulas.

En cuanto al 'etnocentrismo', puede leerse en el DRAE (RAE, 2014) que es la "tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades". El etnocentrismo (del gr. ἔθνος éthnos 'pueblo'), como sostiene la ciencia antropológica, lleva a analizar a los demás desde la propia realidad cultural, incluso a considerarlos inferiores, lo que frecuentemente se refleja en la manera de referirse a los miembros del exogrupo. El fenómeno etnocéntrico, de un modo u otro, se advierte también en nuestros días y refleja una tendencia universal a menospreciar a los miembros de otro grupo étnico, a los que a veces se niega la condición humana.

Nos referimos ahora al prejuicio, concepto de gran relevancia en las ciencias sociales, que en inicial acercamiento nos sitúa ante un juicio prematuro (del lat. praeiudicium 'juicio previo'), generalmente negativo, sobre alguna realidad humana o no insuficientemente conocida. Aunque hay prejuicios de diversa índole, aquí tiene sentido hablar de los étnicos o raciales. Morales (1999, p. 302) recuerda que los prejuicios se han estudiado: a) en conexión con la cognición social, como un producto de sesgos cognitivos; b) como un tipo de actitudes; c) en el contexto de los encuentros intergrupales. A partir del mismo autor (1999, pp. 302-303) señalamos que el prejuicio se manifiesta como una actitud negativa que se acompaña de conductas discriminatorias y siempre se dirige contra un grupo, aunque la víctima pueda ser una persona aislada. En el prejuicio se pueden identificar tres componentes: un componente cognitivo, el estereotipo; un componente afectivo, el prejuicio propiamente dicho, y un componente conductual de carácter discriminatorio.

5. LOS PELIGROS DE LA ESTIGMATIZACIÓN

La actitud negativa hacia el "extraño", tal como se concreta en el prejuicio hacia los inmigrantes, refugiados o "diferentes", en ocasiones conduce a acciones como la denominada "chivo expiatorio", también conocida como "cabeza de turco".

El racismo y la xenofobia son insidiosas modalidades de prejuicio. El racismo es la exacerbación del sentido racial y lleva a justificar la discriminación o el ataque de otras personas o grupos, so pretexto de que pertenecen a una raza inferior. Suele asociarse a características físicas diferenciales como el color de la piel o ciertos rasgos de la tez. Desde la sociología, Giddens y Sutton (2014, p. 766), apoyados en varios estudios, señalan que el concepto biológico de raza ha quedado totalmente desacreditado y, por ello, el "racismo tradicional" apenas se manifiesta abiertamente en la sociedad actual. A ello contribuyeron decisivamente el fin de la segregación legal en los Estados Unidos y el derrumbe del apartheid en Sudáfrica en las postrimerías del siglo XX.

En general, más allá de los abominables casos mencionados, parece que las actitudes racistas, lejos de desaparecer, han cedido el paso a un "nuevo racismo" de carácter "cultural", más complejo, político y simbólico, que no basa la discriminación en la superioridad de "raza", sino de

"cultura", lo que llevaría a defenderse de las culturas consideradas inferiores, amenazantes e invasoras, susceptibles de ser rechazadas, excluidas, eliminadas, etc.

Hemos de permanecer alerta porque no es que el racismo esté en declive, sino que adopta nuevas formas. Desde el ángulo pedagógico, bien dicen Arnáiz y Escarbajal (2012, p. 101) que tanto el racismo biológico como el cultural impactan en el ámbito educativo, y así como el racismo biológico justifica formar según las diferentes "potencialidades genéticas", el racismo cultural justifica la separación por grupos culturales en las aulas. Al respecto, podría hablarse también de racismo institucionalizado en su versión escolar, pues en lugar de fomentar la convivencia, el respeto a la dignidad de la persona y la igualdad de oportunidades, se estarían creando ambientes de discriminación, de segregación, de conflicto y de injusticia.

Al consultar el Informe Raxen leemos en el editorial firmado por Ibarra (2018) que nos hallamos ante la "mundialización de la intolerancia", evidenciada por sus frutos, alimentada por la consideración mítica, sagrada e inamovible de la identidad cultural, así como por procesos etnocentristas y supremacistas cuya aspiración es crear una identidad nacional única y acabar con el idioma y la cultura de los demás grupos étnicos. El Presidente del Movimiento contra la Intolerancia agrega en el mismo texto que se extiende el rechazo al mestizaje y a la interculturalidad, que crece el racismo y la xenofobia, que se fomenta la etno-diferencia y que aparecen múltiples expresiones identitarias que se viven desde conductas de fanatismo.

Por ello resulta tan importante, en un contexto político nacional e internacional apropiado, en el que se aborde adecuadamente el fenómeno migratorio, se trabaje por la democracia y se fortalezca la convivencia, la prevención pedagógica mediante orientaciones formativas realistas, consistentes, dirigidas a toda la comunidad educativa y generadoras de cauces de concordia, comprensión y empatía en entornos escolares y sociales pluriculturales.

6. DE LA XENOFOBIA A LA XENOFILIA

En cuanto a la xenofobia (del gr. xeno- 'extranjero', 'extraño' y -phobía 'aversión' o 'rechazo'), muy extendida cuando se trata de personas inmigrantes, en realidad se dirige sobre todo a quienes carecen de medios económicos. Expresaría, por tanto, aporofobia (del gr. áporos 'pobre'), un rechazo a las personas desfavorecidas; concepto muy trabajado por la filósofa Adela Cortina, autora de un libro con el mismo título (2017), en el que sostiene que los extranjeros con recursos no generan rechazo porque se espera de ellos que aporten ingresos. El desprecio se proyecta sobre los pobres, sean inmigrantes o refugiados, de los que no se espera nada, salvo problemas.

Por la misma senda aporofóbica podría explicarse el rechazo a muchos gitanos, aunque no tienen por qué ser extranjeros. El pueblo gitano es uno de los más desconocidos y marginados social y económicamente a lo largo de los siglos. No es extraño que todavía hoy en Europa y en España un número significativo de personas de esta etnia vivan en condiciones de exclusión y pobreza. Una comunidad peculiar, ágrafa y errante, lo que ha contribuido a su desconocimiento, sobre la que se ha tejido a lo largo de la historia una particular "leyenda negra" acrecentada por los numerosos conflictos surgidos con los naturales de los lugares donde se asentaban, con los 'payos'.

Las actitudes xenófobas en la escuela y en la sociedad, consideradas ahora en el sentido del rechazo al "diferente", extranjero o no, deben prevenirse. El acercamiento a la otredad es una oportunidad para el enriquecimiento mutuo. Es comprensible que se experimente cierto

comedimiento ante lo que se desconoce, ante personas recién llegadas o que tienen costumbres diferentes, pero la educación no puede ignorar un fenómeno así y dejarlo a su albur, tiene que canalizar el proceso hacia la comprensión y el desarrollo. Se trata de promover un discurso pedagógico xenofílico (del griego, philía 'amistad'), en modo alguno buenista, aunque sí humanista, personalizador, respetuoso, cordial y acrecentador, sensible a las verdaderas dificultades de la relación interétnica, realista y consciente de la complejidad multicultural, impulsor de inclusión participativa y de convivencia.

En el terreno pedagógico, y al tenor de lo afirmado por García Martínez (2004, p. 139), la reflexión sobre los cauces que posibilitan el abordaje de la diversidad social y cultural no puede realizarse sin la consideración de conceptos como los que venimos analizando (etnicidad, racismo, xenofobia…).

CONCLUSIONES

La formación de educadores es fundamental para prevenir la violencia en contextos interculturales y para promover la convivencia. Tras presentar distintos modelos de formación del profesorado, optamos por un modelo integrador en el que la centralidad la asumen los postulados humanistas-personalizados. La significativa presencia de inmigrantes en las aulas y en la sociedad, unida a la necesidad de atención a personas y grupos cualesquiera que sean sus características, hace que la diversidad asuma creciente importancia, al menos en los discursos pedagógicos.

Uno de los datos que se advierte con facilidad, a partir incluso de la sencilla observación y que se confirma por la estadística, corresponde al incremento de inmigrantes o hijos de inmigrantes en nuestros pueblos, ciudades y escuelas. Obviamente, la presencia de personas provenientes de allende nuestras fronteras no alberga, en principio, nada malo. Al contrario, la diversidad cultural escolar y social es fuente de riqueza, siempre que se canalice adecuadamente. Y aunque parece que hay una mayor preocupación legislativa y pedagógica por atender la diversidad cultural, no siempre las actuaciones educativas son las apropiadas. Para avanzar hacia una escuela y una sociedad inclusivas, interculturales, hay que tener presentes muchos aspectos, pero uno de ellos tiene que ver con la formación de los educadores escolares y sociales.

La renovación pedagógica escolar y social demandada por la atención educativa a la diversidad cultura, aunque requiere el concurso de toda la comunidad, ha de estar abanderada en las escuelas, asociaciones, etc., por los directivos y los educadores. Cuando el impulso transformador, a un tiempo técnico y humanista, corresponde inicialmente a los profesionales de la educación y a los responsables institucionales es más probable que cristalice y se extienda al resto de miembros. Asumir este protagonismo, sin perder de vista el carácter sistemático y participativo de la educación intercultural, es totalmente necesario si se quiere frenar la tendencia segregacionista y otras formas de violencia presentes en la escuela y la sociedad. Para concienciar sobre estas amenazas se han repasado en la comunicación fenómenos como el del racismo y la xenofobia, que han de ceder el turno a actitudes xenofílicas y cordiales hacia la otredad diferente o considerada como tal. En este proceso intercultural la formación de educadores constituye una tarea clave.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Fernández, F. (2006). *El hombre libre y sus sombras: una antropología de la libertad: los emancipados y los cautivos.* Barcelona: Anthropos.

Arnáiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación*, *24*(2), 83-106.

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia.* Barcelona: Paidós.

García Martínez, A. (2004): A vueltas con la etnicidad: ¿de qué sirve el concepto de 'etnia'? *Educatio,* 22, 139-156.

Giddens, A. y Sutton, P. W. (2014). *Sociología.* Madrid: Alianza.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Ibarra, E. (2018). La mundialización de la intolerancia normaliza el odio identitario, 4-7. En: *Movimiento contra la Intolerancia: Informe Raxen.* Especial 2018, Madrid: Movimiento contra la intolerancia.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Morata.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Morales, J. F. (1999). El estudio del prejuicio en Psicología Social, pp. 301-316. En J. F. Morales (Coord.): *Psicología Social.* Madrid: McGraw-Hill.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Pumares, L. (2012). I. El desarrollo profesional docente y los modelos de racionalidad. En V. Gonzalo, *Desarrollo profesional de docentes y educadores.* Madrid: Los libros de la Catarata.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Real Academia Española.* 23ª edición. Disponible en: https://dle.rae.es/

ENTENDER EL TRABAJO COMO UNA CLAVE DEL CRECIMIENTO PERSONAL. UN APORTE DE LEONARDO POLO

Martino, Silvia Carolina
Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina
Smartino@austral.edu.ar

Resumen

Preguntarnos qué es el trabajo, qué significa que el hombre trabaje, y por qué el hombre trabaja y se educa para ello, nos permite encontrar algunas claves para comprender la realidad de la empresa o de cualquier organización como una manifestación humana que no sólo está al servicio de la productividad y eficiencia, sino primero y principalmente al servicio del hombre y, por tanto, de su desarrollo y del de la sociedad.

En esta comunicación se intentará explicar qué es el trabajo y qué se entiende por empresa u organización como actividad productiva. Y como consecuencia de esto, cómo el trabajo nos vincula con la esencia del universo y de las demás personas, nos conduce a dar razón que el hombre es *faber*, es el único que trabaja (Cfr. Sellés, 2006, p. 454), y finalmente que es *faber* porque es *sapiens*. El trabajo es un tema netamente humano. El hombre –cualquier hombre– mejora o empeora trabajando y, también, dejando de trabajar. Así Leonardo Polo afirma que "trabajando, el hombre se ennoblece o se envilece. También de aquí se sigue la primicia del sentido subjetivo del trabajo sobre su sentido objetivo. La virtud es un valor superior a la utilidad" (Polo, 2015a, p. 216).

"Se entiende por trabajo esa acción humana a través de la cual el hombre se perfecciona como hombre a la par que perfecciona la realidad física" (Cfr. Sellés, 2006, p. 455). El trabajo, sin negar su parte de esfuerzo y cansancio, tiene un sentido positivo, pues es lo que hace que el hombre crezca en humanidad. Y trabajar es añadir al mundo más perfección de la que él ofrece y perfeccionarse como hombre. Si el hombre es dar, añadir, esto es porque como persona sobreabunda. El mismo hombre no es inmune a lo que él hace, sino que en su hacer a él le pasa algo en su interior. En este sentido se dice que el hombre es un perfeccionador perfectible (Polo, 1994, p. 14), es decir, que en la medida en que él mejora al mundo se mejora a sí, y en la medida en que se mejora a sí puede mejorar al mundo; lo primero es requisito imprescindible para lo segundo.

Palabras clave: trabajo, persona, empresa, educación y perfeccionamiento personal.

INTRODUCCIÓN

"La historia de Occidente ha sido el proceso, sostenido y creciente, por hacer cada vez más patente el ser personal y su dinámica de libertad e innovación" (Polo, 1991, p. 28). Han existido progresos y regresiones, avances e involuciones, quiebres y desvíos, pero es una historia que se puede definir como la historia de la conquista de la libertad. Y en esa paulatina ampliación de la libertad ha ido emergiendo la persona y su capacidad para realizar, a través del trabajo, mejores y más intensas aportaciones. La comprensión del trabajo para la persona, el trabajo como aportación y don no ha sido un camino exento de errores, abusos y retrocesos. Se percibe en

esto su vinculación con la libertad que se conquista y se desarrolla en ese crecimiento de la persona en el trabajo y de las personas destinatarias de ese trabajo. Se ha negado que el hombre tuviera la capacidad de aportar o la capacidad de regalo. Al ser entendido como un engranaje de una sofisticada maquinaria más o menos compleja, el hombre en esta cerrazón, se ve incapaz de aportar porque acaba tratado como un esclavo, una nueva esclavitud.

Polo explica que, efectivamente, el hombre no tiene más remedio que ganarse la vida (Polo, 1997, p. 40). En occidente se subraya la conquista de la libertad, se busca ampliar esta libertad y su capacidad para que mediante el trabajo se logren cada vez aportaciones mejores. El hombre pretende la vida buena por medio del perfeccionamiento de su misma condición para lo cual trabaja. "Quizá el enfoque occidental del trabajo sea una hipertrofia, pero lo es de algo constitutivamente humano. El hombre es de suyo trabajador, creador de un mundo propio, habita en él sin necesidad de adaptarse al medio" (Polo, 1997, p. 40)[1]. Sin embargo, la conceptualización del trabajo todo este tiempo no ha sido extensiva de la misma forma que la libertad. Esto significa que la pretensión de mejorar el mundo para lograr un desarrollo a la altura de la libertad queda silenciada cuando no se entiende el trabajo humano y su relación con el desarrollo.

Ya se ha mencionado que el trabajo es una acción que aporta, añade, innova y transforma. Sin embargo, conviene ahondar más aún, porque quien trabaja es un ser libre, de tal manera que si la libertad implica un grado de apertura o imperfección, según la mayor o menor libertad con la que trabaje la persona, habrá un mayor o menor grado de perfección posible a lograr, pues el trabajo tiene un aspecto perfeccionador sobre la persona misma. El trabajo se presenta como una posibilidad en tanto que acción, como perfeccionadora del que actúa, es decir, que para que esto pueda afirmarse, el ser del hombre y la acción del trabajo tienen que estar vinculados en algo más fundamental que es su ser personal, porque, aunque sea una afirmación simple es precisa: quien trabaja es la persona, quien aporta (Polo, 2015a, p. 145), innova, añade (Polo, 2015a, p. 230) es la persona misma. Por tanto, el trabajo se tiene que entender no desde la perspectiva de la producción, sino de la del ser personal. La persona añade y se añade, o lo que es igual, otorga operosamente.

Por eso afirma Polo que el hombre es el "perfeccionador perfeccionable" (Polo, 1997, p. 183), pues el ser humano se perfecciona perfeccionando; éste es un quién que se dona y crece de modo irrestricto. Por lo tanto, está en la naturaleza del hombre aportar, perfeccionar lo que le rodea a través de su trabajo y, al mismo tiempo, a sí mismo. Este aportar supone con anterioridad un tener. Para Polo lo rigurosamente característico de la naturaleza humana es el tener, pues explica que lo que tiene es superior a lo tenido. El tener está relacionado con el sentido subjetivo del trabajo y lo tenido es el trabajo objetivo. El hombre es una apertura y un ser racional, está en condiciones de apropiación. Son tres los niveles de pertenencia humana: la capacidad de tener según el hacer y según el cuerpo (Polo, 2015a, p. 197); la capacidad de tener según su espíritu (lo racional) (Polo, 2017, p. 209); y la capacidad de tener una perfección intrínseca (un hábito) (Polo, 1997, p. 53).

A raíz de estas tres capacidades el ser humano adquiere inmanencia, es decir virtud, y a través de la capacidad del tener el ser humano ejerce la relación medio-fin, o sea, el tener en un nivel

[1] Vale la pena comprender esto pues ser moreno o rubio, más alto o más gordo según la dieta, con mayor capacidad pulmonar o más hematíes si se vive en la montaña, son diferencias secundarias, no específicas. Pero el trabajo es constitutivo del hombre.

inferior, porque se procura en vistas de un fin superior. Cualquier interpretación del trabajo que no tenga en cuenta sus dimensiones humanas intrínsecas es unilateral, puesto que omite el sentido subjetivo del trabajo. Y como mucha gente sigue cerrada a estas posibilidades por estar en situación de subdesarrollo, hay que impulsar el desarrollo" (Polo, 2015c, p. 33).

1. EL HOMO FABER Y HOMO SAPIENS

Explicar qué es el trabajo y la empresa como actividad productiva y cómo nos vincula con la esencia del universo y de las demás personas, nos conduce a dar razón que el hombre es *faber*, es el único que trabaja (Cfr. Sellés, 2006, p. 454), y finalmente que es *faber* porque es *sapiens*. El trabajo como tema netamente humano, logra que cualquier hombre mejore y se ennoblezca o se envilece y empeora trabajando y, también, dejando de trabajar[2]. Así Polo afirma que "de aquí se sigue la primicia del sentido subjetivo del trabajo sobre su sentido objetivo. La virtud es un valor superior a la utilidad" (Polo, 2015a, p. 216).

Por eso tiene fuerza y da fundamento al aporte que se hace al explicar que "el trabajo tiene valor si integra elementos humanos de máximo nivel. En otro caso, tiene más valor la máquina. Salvo que el hombre pueda con la máquina, esto es, salvo que la cantidad de humanidad que se ejerza al usarla sea más que la cantidad de humanidad que se ha empleado para hacerla, el trabajo no es más que la tecnología. Si no es más que la tecnología, sino menos, la idea del valor del trabajo no es la clave del progreso" (Polo, 2015a, p. 339).

El ser humano al someter la tierra, hace habitable el mundo y se concreta aquello de que es el "perfeccionador perfectible (Polo, 1994, p. 14). Por lo tanto, el dominio que el hombre tiene sobre la tierra explicita el sentido objetivo del trabajo y a la vez se distingue del universo estando en él. Es en esta dimensión en la que podemos notar que la tecnología es el instrumento que el hombre utiliza. La tecnología es un conjunto de instrumentos de los que se vale el hombre en su trabajo y se confunde como capacidad o aptitud para el trabajo. Son instrumentos que facilitan, perfeccionan, aceleran o multiplican el trabajo. Pueden incluso aumentar la cantidad de productos o la calidad de algunos de ellos.

Así el trabajo es acción humana a través de la cual "el hombre se perfecciona como hombre", (Polo, 1990, p. 28) "a la par que perfecciona la realidad física" (Sellés, 2006, p. 455). El trabajo, sin negar su parte de esfuerzo y cansancio[3], tiene un sentido positivo, pues es lo que hace que el hombre crezca en humanidad. Y trabajar como añadir y como perfección de lo que él ofrece de sí como hombre. La persona es el fin de la acción que ejecuta, por cuanto que la acción la ennoblece. Ese crecimiento interno se refiere a la inteligencia y a la voluntad y se concreta en los hábitos en la inteligencia y en las virtudes en la voluntad, es decir: la persona humana perfecciona su propia esencia[4].

---

[2] Por ejemplo, en una situación de jubilación o de paro. La situación afecta a la persona. Si estas personas han crecido en virtud a lo largo de los años trabajados, conviene que al carecer de un trabajo deben procurarse alguna actividad para seguir creciendo virtuosamente. Ello indica en el plano de las manifestaciones que un hombre sin trabajo y sin trato con los demás se empobrece, porque deja de perfeccionarse al mejorar el mundo, y deja de aprender de la riqueza inagotable que da cada persona por medio de sus acciones.

[3] El cansancio, el hastío, el agotamiento, etc., son consecuencias negativas derivadas de cualquier actividad humana debidas a que nuestra naturaleza mantiene cierta distancia respecto de la persona que somos, y no se deja vivificar por ella lo que debiera, es decir, de que no está suficientemente personalizada.

[4] "Hasta ahora sólo hemos aludido al perfeccionamiento intrínseco de las facultades superiores del alma: entendimiento y voluntad. Ese es el "trabajo", el cometido, más importante del hombre, además, la única riqueza que

2. SENTIDO OBJETIVO Y SUBJETIVO DEL TRABAJO

Ahora bien, parece importante entender que el trabajo en su sentido objetivo no es el que se corresponde con lo más trascendente del ser humano. Es un medio para el verdadero fin, que es el sentido subjetivo del trabajo (la mejora o perfeccionamiento intrínseco). El sujeto del trabajo es la persona y ella es la que se perfecciona. Así, el trabajo en sentido subjetivo hace referencia al sujeto que lo realiza, en tanto un ser subjetivo capaz de obrar de manera programada y racional, capaz de decidir acerca de sí y que tiende a realizarse a sí mismo.

En definitiva, la clave del trabajo es atravesar de sentido la acción transitiva, pero ésta carecerá de sentido si no está vinculada a un lenguaje veraz (que es acción social), a la sociedad y a la ética (que ordenarán las acciones al bien común). La revalorización del trabajo, así como su redefinición debe dar por hecho, la posibilidad a todo ser humano de ser fuente de perfección, camino de inmanencia y de disposición de la libertad. Cualquier otro enfoque atenta contra la dignidad de la persona, pues de ser el hombre un instrumento al servicio de la producción y la transformación, estamos quitándole altura al trabajo y dignidad a la persona.

2.1. El planteo de Marx

Marx concede al trabajo humano transformador un estatuto global que no le corresponde, porque el trabajo humano es antecedido por el pensar. La transformación de lo otro es una secuela, una consecuencia, una aplicación, una ejecución, pero no es la entraña viva del trabajo (Cfr. Polo, 2015a, pp. 60-61).

Entonces qué *praxis* es la que conviene al trabajo; cuál puede renovar a la persona; aquella que permite al ser personal disponer de su libertad, es decir, que el hombre alcance el sentido trascendente de su existencia (Cfr. Polo, 2015c, p. 288). La *praxis* es inmanencia y, posibilita el trascender.

Por otra parte, no se debe caer en el error de pensar que el producto del trabajo no da beneficios al hombre. El sentido objetivo del trabajo es bueno para el ser personal y tiene como fin el habitar el mundo y posibilitar la cultura. El aspecto objetivo y subjetivo del trabajo constituyen un binomio, en la acción del producir se da lo producido. Así, el trabajo durante el ejercicio fluye en dos sentidos hacia la inmanencia de la persona y hacia la construcción del mundo, de manera que este ejercicio es *praxis* y *kínesis*, dentro y fuera, inmanencia y mundo (Polo, 2015a, p. 357).

El trabajo ha de ser procurador de la dignidad de la persona. Cuando se afirma que el trabajo es un mero factor de producción o un instrumento al servicio del capital, se lesiona la dignidad de la persona. Pero cuando se comprende su dimensión antropológica humana y su dimensión social, el trabajo engrandece al que trabaja y se convierte en un servicio a la sociedad; está por encima del capital no subordinado a él. La persona, mediante su trabajo, se inserta en la vida social más amplia, participa en ella, crea comunidad de personas, de intereses, de vida (Cfr. Juan Pablo II, 1981, p. 13).

Pero cuando erróneamente se concibe el trabajo como una imperfección del hombre y que él está arrojado al trabajo, comprendemos porqué conviene reflexionar sobre su importancia en la persona humana y en su autorrealización como vía para alcanzar el desarrollo humano. El individualismo económico, el utilitarismo y el pensamiento libertario, han contribuido a deformar

---

nos llevaremos a la tumba, porque ese tesoro no desaparece con la muerte, ya que los hábitos y las virtudes son posesión del espíritu, y éste no muere". Sellés, J. F. (2006), p. 456.

la idea de trabajo, justicia, bienestar y felicidad y alteraron el ideal de la dignidad de la persona que cedió terreno al individualismo y se fractura a la persona de la realización del trabajo. Y las ideas marxistas tampoco contribuyen a la solución de la problemática planteada, porque los fines de la colectividad se ubican por encima de la persona humana.

2.2. La radicalización en los resultados y la sociedad del conocimiento

Entre los aspectos que a considerar uno corresponde a ciertas precisiones para 'la –polifacética- sociedad del conocimiento' y en la que se ha enfatizado la perspectiva pragmática del trabajo del *management* y el empeño por implementar una gestión basada en los resultados.

Hay temas que no hemos de obviar al plantearnos la transición de sociedad industrial a sociedad del conocimiento o postindustrial. "Si se acepta que el conocimiento es la más alta dimensión del ser humano, la suprema forma de vida, y ésta es una tesis clásica, la sociedad del conocimiento sería una sociedad sumamente perfecta" (Polo, 2015a, p. 338). De hecho, Polo ha explicado con claridad que, "en rigor, la verdad no tiene sustituto útil. La vida práctica se asienta en la verdad, y tiene como fin el progreso en la adquisición de la verdad. Si desde la verdad no se controlan nuestras obras, se nos van, precisamente, de las manos" (Polo, 2015a, p. 211).

Y en qué instituciones se socializará el conocimiento, Polo entiende que hay que responder que es en la universidad y en los centros de investigación. Luego habrá que declarar a qué instrumentos se incorporará ese conocimiento, y aquí Polo indica que aquí se formula la cuestión vinculada con lo que se denomina inteligencia artificial: "el valor de la informática para el fortalecimiento de una nueva sociedad de mayor densidad humana, reside en su capacidad de aumentar la comunicación y la comprensión de las relaciones prácticas" (Polo, 2015a, p. 337). Luego hemos de observar cómo vamos a abordar la integración en la acción humana ese conocimiento, y Polo nos dice que aquí se presenta el tema que refiere a la "conexión conocimiento y trabajo" (Polo, 2015a, p. 338). Por último, hay que averiguar cómo esta sociedad del conocimiento determinará las relaciones sociales, las organizaciones la toma de decisiones, a lo que agrega: "el conocimiento es un factor integrante de la vida social; por consiguiente, debemos preguntar si (el conocimiento) puede aumentar su influjo en un futuro no demasiado lejano" (Polo. 2015a, p. 337).

Observamos que en esta sociedad del conocimiento hay ciertas asimetrías que responden a una deficiente organización social porque los bienes del saber y de la cultura[5], están repartidos en forma desigual. Esto ha dado un nuevo tipo de esclavitud, más sutil y vinculado a lo funcional. Si el hombre está adscrito al plexo medial a un rol muy básico o elemental, las posibilidades que tiene para aportar lo personal a la convivencia y el consecuente crecimiento o enriquecimiento personal por aquello que aportan los demás son mínimas. Si observamos que esta situación tiende a generalizarse, entonces lo que sucede es una diferenciación muy acentuada y profundizada entre aquellos que son *homo sapiens* y los que son *homo fabris, hábiles* (Polo, 1997, p. 82). Esta asimetría es en la actualidad una de las cuestiones imperantes en las relaciones sociales dentro de las sociedades del conocimiento (Múgica, 1996, p. 51).

Polo advierte que al considerar que el valor del trabajo radica en los resultados "la voluntad humana es recabada en el modo de productividad pura (…), mi actuación se justifica por sus

[5] Elemento esencial del bien común.

resultados." (Polo, 2015c, p. 192)[6]. Más aún, Polo explica que "el radical moderno es el principio del resultado. El hombre está a la búsqueda de sí mismo en el modo del producir (…) depende de sus actos, pero no por el intrínseco valor de éstos, sino por los resultados que de ellos se derivan… El vivir es entonces producir, porque de entrada el hombre es negativo, vacío o indeterminación y lo positivo es lo producido. En esta mirada se refleja la inspiración calvinista del capitalismo, puesta de relieve por Max Weber. Pero también es la visión del marxismo como ser necesitante que construye las condiciones objetivas de su existencia y el valor del trabajo reside en el resultado del trabajo. (Cfr. Polo, 2015c, p. 277).

Polo remarca en muchos de sus textos que "es un gravísimo error considerar al hombre solamente como un ser capaz de producir resultados, *homo faber*; eso es una consideración completamente unilateral. Eso es cierto, pero no es la verdad completa; la verdad completa es que, cuando el hombre actúa, siempre el primer beneficiario, o –esto puede ser negativo– la primera víctima de su actividad es él mismo, su propia naturaleza" (Polo, 2015b, p. 309), porque "el fin del hombre no es la producción, sino la contemplación; y la producción vale en tanto en cuanto que es un medio para algo más alto. Claro es que el saber puede ser aplicado: la ciencia tiene un aprovechamiento técnico. Pero ese aprovechamiento reclama como rendimiento, a su vez, una nueva aptitud intelectual y un mejor amar. Sin ello, el mundo técnico –que ya es humano por estar hecho por el hombre– se vuelve inhumano" (Polo, 2015b, p. 210).

Esto no significa la renuncia a los resultados externos del trabajo, pues el mundo humano, su constitución, se logra a través de lo que el hombre hace (lo producido) y en el modo en que lo hace. Sino que, al realizar la cultura, el producir del trabajo tiene su finalidad en la construcción de la cultura y la comunidad, pues es "deber del hombre trabajar lo mejor que pueda" (Polo, 2016, p. 205). Si el instrumento o la técnica guían la vida, se imponen, entonces la posesión práctica es más importante que la misma actividad personal. Cuando esto sucede, impera el producto sobre el producir, Pero "una civilización que no se da cuenta de este problema construye un mundo tecnológico que se escapa al hombre de sus manos y que se torna entonces inhumano… Otro aspecto de esa disociación –las obras se nos van de las manos– es la contraposición entre trabajo y capital. Pero no son estos los únicos riesgos de la deshumanización inherentes a nuestra situación tecnológica; esos riesgos son muy amplios. En crecientes sectores de la tecnología la situación es tal que, en vez de marcar nosotros la dirección al instrumento, el artefacto exige nuestra dedicación, captura nuestra actividad según una estructura configuradora de acción impuesta por el instrumento mismo. Nuestra conducta, en estas condiciones, va a remolque de la dinámica del artefacto" (Polo, 2015a, pp. 210-212).

3. EL RETORNO A LA PERSONA

A partir de las ideas polianas nos planteamos un retorno a la persona que trabaja. De manera que el ser humano pretende la vida buena mediante el perfeccionamiento de su misma condición, para lo cual tiene como necesidad de primer orden sobrevivir, y para ello trabaja. Como quien trabaja es la persona, quien es capaz de aportar, innovar y añadir es la persona misma. En este sentido, se tendría que la persona es subsistencia, mas no radicalidad consumada, y la subsistencia es intimidad es de un quién que es el hombre; por tanto, lo radical del hombre es ser persona. De acuerdo con lo anterior, si se prescinde de Dios, la subsistencia significa radicalidad cerrada o consumada, lo que equivale a ignorar que la persona humana es un quién.

[6] Polo considera esta postura (p. 189) y plantea que para Marx "El representante más maduro de esta postura es Nietzsche" y también Hegel expresa que el absoluto es el resultado. Este dualismo que se señala en la modernidad proviene de las posturas luteranas o antiluteranas".

Como se dijo, el sentido principal y causal del ser coexistente es la libertad que es la característica nuclear del ser personal, de su coexistir. En este coexistir, la persona aporta, y así es restituida al mundo; el ser humano se perfecciona perfeccionando; es un quién que se dona y crece de modo irrestricto. Por lo tanto, está en la naturaleza del hombre aportar, perfeccionar lo que le rodea a través de su trabajo y, al mismo tiempo a sí mismo. Ahora bien, el trabajo, según Polo, debe subordinarse a los fines más altos del hombre, pues el acto de trabajar se da en las mismas coordenadas de la inmanencia y las virtudes, de manera que trabajar sea en pro del perfeccionamiento.

Para lograr el desarrollo humano a través del trabajo es necesario profundizar en las motivaciones intrínseca y trascendente, es decir, aportar en uno mismo y en la donación de la persona al otro en pro del bien común, la solidaridad y la subsidiaridad. En este sentido, el trabajo es un medio para el verdadero fin; medio con el que la persona se perfecciona a sí misma. Urge, por lo tanto, dejar de concebir que el valor del trabajo se mide sólo por sus resultados, es decir, es necesario superar lo sostenido por las corrientes utilitarista, liberal y socialista, que dejan de lado a la persona humana cuando conciben el trabajo como un fin en sí mismo[7]. El trabajo conviene en cuando permite renovar a la persona, es decir, que el ser personal disponga de su libertad y a través de ella alcance la trascendencia. En el sentido cristiano el trabajo es aquello con que la persona humana se dignifica.

Entonces, para lograr el desarrollo humano debemos hacer hincapié en un trabajo que promueva la libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana donde no tengan cabida la discriminación y la pobreza; que ponga en el centro de la discusión al hombre, entendido como persona humana y no como individuo. Por lo tanto, podemos trabajar sobre todos los temas vinculados al desarrollo organizacional, pero si se omite dar prioridad al desarrollo de las personas en las organizaciones en lo que a sus virtudes respecta, muy difícilmente esa empresa tendrá un desarrollo sostenible.

Una empresa u organización que se plantea con un fundamento antropológico de este calado estará destinada a crecer, a ser fuente de trabajo, a servir al bien común de la sociedad. El empresario –como se entiende de lo que explicamos– no es aquel que se dedica a ganar dinero, sino el que asigna dinero para la realización de un proyecto que traerá consigo nuevas y mejores posibilidades para la sociedad (Cfr. Sellés, 2016, p. 477). No es el éxito lo que se busca, porque siempre será prematuro[8], sino más bien un desarrollo que se sostenga en el tiempo, considerando a la empresa como un proyecto de largo alcance en el tiempo, porque así son las personas que la constituyen: proyectos de futuro, "el hombre es un ser con proyectos, abierto a posibilidades" (Polo, 2016, p. 177).

La empresa es, pues, una manifestación humana, trabajo humano atravesado de sentido superior que busca humanizar y personalizar la sociedad misma. Una manifestación humana perfectible y, por eso, susceptible de errores, pero en una sincera búsqueda de corregirse para ser correcta, porque "la recta razón es la racionalidad práctica corregida. No se puede acertar de modo unilateral; la razón ética no es fija, sino que estriba en la corrección. Pero la corrección no es para un ajuste, sino para conseguir la perfección de todos. El que no sabe rectificar no descubre alternativas ni es ético" (Polo, 2016, p. 104). Una empresa de personas que están

[7] Tal como se plantea al explicar el radical humano del resultado.

[8] Siempre es posible un crecimiento. Por eso el éxito si no es entendido como prematuro acaba siendo letal para la empresa y para las personas.

siempre dispuestas a más, con esperanza –que no es ingenua– anclada en las verdades más altas –aquellas que nos conducen a apostar por la persona y saber que la realidad está de nuestro lado (Polo, 1995, p. 299)–. La realidad aporta lo suyo para que la optimación del ser humano sea posible y, por lo tanto, también la optimación de la empresa (Polo, 1995, p. 300). Una empresa que incorpora la tecnología como y auxilio del trabajo humano.

CONCLUSIONES

Tras haber realizado un recorrido por las claves que Polo nos plantea para comprender el sentido del trabajo y lo que algunos autores han expresado sobre el trabajo y la empresa con una perspectiva reductiva, podemos comprender que, efectivamente, el proceso, sostenido y creciente de la historia de occidente, ha estado marcado por lograr que sea más patente el ser personal y la dinámica de innovación y de libertad (Cfr. Polo, 1995, p. 28). Un proceso –como se dijo– con progresos y regresiones, avances e involuciones, quiebres y desvíos, pero que se explica como la historia de la conquista de la libertad. Una paulatina ampliación de la libertad en la que ha ido emergiendo la persona y su capacidad para realizar, a través del trabajo, mejores y más intensas aportaciones. La comprensión del trabajo para la persona, el trabajo como aportación y don no ha sido un camino exento de errores, abusos y retrocesos, pero siempre se percibe su vinculación con la libertad que se conquista y con el crecimiento de la persona en el trabajo y de las personas destinatarias de ese trabajo. Aunque se ha negado y se niega que el hombre tenga la capacidad de aportar o la capacidad de regalo, a lo largo de lo expuesto hemos intentado remarcar que el hombre es *a priori*. Esto significa que desde sí mismo es un ser que da, da de sí, y se da, y que eso radicalmente quiere decir trabajar. Desplegar la capacidad propia y característica de la persona como ser donante que aporta y que se realiza a través del trabajo. Un trabajo que se da en una sociedad del conocimiento y que ha de tratar de canalizar su polifacética realidad teniendo en cuenta la índole propia de la actividad humana y no generando mayores asimetrías o nuevas esclavitudes. Por eso, y de acuerdo con lo que hemos expuesto acerca del planteamiento de Polo sobre el sentido subjetivo del trabajo[9], podemos llamarlo personal. En efecto, al sentido subjetivo del trabajo preferiría llamarlo personal (Cfr. Polo, 1991, p. 29).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corazón, R. (2006). El trabajo, vocación inicial del hombre, *Miscelánea Poliana, 9*, 3-15.

Engonga Ona, I. J. (2003). *El trabajo según Leonardo Polo* (Memoria de Licenciatura, Facultad Eclesiástica de Filosofía, Universidad de Navarra).

Guerrero, L., Guardia Rolando, I. y Cerda Pérez, R. (2009). El retorno al trabajo como guía para el desarrollo humano, *Miscelánea Poliana*, 26, 6-19.

Juan Pablo II (1981). Encíclica *Laborem Exercens*.

Múgica, F. (1996). Introducción. El pensamiento social de Leonardo Polo. En L. Polo, *Sobre la existencia cristiana* (pp. 13-55). Pamplona: Eunsa.

Naval, C. (1996). En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de Polo, *Anuario Filosófico*, *XXIX*(2), 869-883.

Pintado, P. (1996). Sobre los sentidos objetivo y subjetivo del trabajo según Polo. *Anuario Filosófico*, 29, 949-59.

Polo, L. (1988). Conocimiento y trabajo, *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 8.

[9] Esto implica que conviene que sobre los demás parámetros objetivos que siguen siendo sin embargo componentes ineludibles de todo trabajo remunerado, el sentido personal o subjetivo es el que tiene que prevalecer.

Polo, L. (1990), El hombre en la empresa: trabajo y retribución, *Cuadernos Empresa y Humanismo*, 27-35.
Polo, L. (1995). *Presente y futuro del hombre.* Madrid: Rialp.
Polo, L. (1996). La 'sollicitudo rei socialis': una encíclica sobre la situación actual de la humanidad. En F. Fernández (Coord.), *Estudios sobre la encíclica 'Sollicitudo rei socialis'* (pp. 63-119). Madrid: Aedos.
Polo, L. (1997). *Ética. Una versión moderna de los temas clásicos*. Madrid: Aedos.
Polo, L. (2015a). *Filosofía y Economía*. En *Obras Completas*, Serie A, Vol. XXV. Pamplona: Eunsa.
Polo, L. (2015b). *La esencia del hombre*. En *Obras Completas*, Serie A, Vol XXIII. Pamplona: Eunsa.
Polo, L. (2015c). La *originalidad de la concepción cristiana de la existencia*. En *Obras Completas*, Serie A, Vol. XIII. Pamplona: Eunsa.
Polo, L. (2016). *Quién es el hombre. Un espíritu en el tiempo*, en *Obras Completas*, Serie A, Vol X. Pamplona: Eunsa.
Polo, L. y Llano, C. (1997). *Antropología de la acción directiva*. Madrid: Unión Editorial.
Sellés, J. F. (1999). *Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, 101, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
Sellés, J. F. (2006). *Antropología para inconformes*. Madrid: Rialp.

TRASCENDIENDO LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN OCCIDENTAL: FUNDAMENTOS PARA LA FILOSOFÍA TRANSPERSONAL Y LA EDUCACIÓN TRANSRACIONAL

Martos García, Amador
Filósofo, investigador y escritor, Tarragona, España.
amador@pensarenserrico.es

Resumen

Este capítulo postula la integración del saber científico (*epistemología de lo conmensurable*) con la perenne espiritualidad (*hermenéutica de lo inconmensurable*), una síntesis respectivamente de la razón con el espíritu en un ejercicio de trascendencia desde la *no dualidad*, lo cual conlleva aprehenderse a uno mismo como *conciencia de unidad* mediante una auténtica *intuición espiritual*.

Esos *dos modos de saber* así aprehendidos mediante la *intuición espiritual*, posibilitan una síntesis entre la filosofía y la espiritualidad. Para tal finalidad, se recurre a tres inconmensurables pensadores: Platón, Kant y Wilber. Las *Tres Grandes* categorías platónicas –la Verdad, la Belleza y la Bondad– que fueron respectivamente diferenciadas por Kant mediante sus *Tres críticas* ("ello", "yo" y "nosotros"), requieren imperativamente de una integración entre la naturaleza, la conciencia y la cultura. La *intuición moral básica* argumentada por Ken Wilber se constituye como una necesaria cuestión ética para la integración del "ello", "yo" y "nosotros" y, consecuentemente, en una *ética epistémica* dentro del marco de una *episteme transracional*.

La *filosofía transpersonal* de Ken Wilber, como disciplina que estudia a la espiritualidad y su relación con la ciencia, permite vislumbrar la sanación trascendental del ser humano mediante una *educación transracional* que implemente la razón con el corazón.

Abstract

This paper postulates the integration of scientific knowledge (*commensurable epistemology*) with Perennial spirituality (incommensurable hermeneutics), the respective synthesis of reason with spirit in an exercise of transcendence from *non-duality*, which means learning about oneself as the *consciousness of unity* by means of a genuine *spiritual intuition*.

Hence, these *two modes of knowing* learned by means of *spiritual intuition* facilitate the synthesis between philosophy and spirituality. For this purpose, we rely on three incommensurable thinkers: Plato, Kant and Wilber. The *Three Great Platonic categories* –Truth, Beauty and Goodness– which were respectively differentiated by Kant in his *Three critiques* ("it", "I" and "we"), imperatively require the integration between nature, consciousness and culture. The *basic moral intuition* discussed by Ken Wilber is constituted as a necessary ethical question for the integration of "it", "I" and "we", and consequently, in an *epistemic ethics* within the framework of a *transrational episteme*.

The *transpersonal philosophy* of Ken Wilber, as a discipline which studies spirituality and its relation to science, makes it possible to glimpse the transcendental healing of human beings by means of a *transrational education* which implements reason with the heart.

Palabras clave: epistemología; hermenéutica; conciencia; espiritualidad; transpersonal; transracionalidad.

Keywords: epistemology; hermeneutics; consciousness; spirituality; transpersonal; transrationality.

1. EL PROBLEMA HISTÓRICO

Toda la historia de la filosofía occidental está transitada por la inquietud de encontrar la solución al problema del conocimiento e intentar dar una explicación coherente de la conciencia, y se ha caracterizado por la constante universal de abordar el problema del hombre desde el dualismo: materia y espíritu, cuerpo y alma, cerebro y mente. Según Amador Martos en *Una filosofía alternativa al capitalismo*:

> Esta obra aborda la historia de la filosofía occidental desde los dualismos de la filosofía griega hasta la "rígida estructura" dualista entre sujeto y objeto que colapsó con el surgimiento de la física cuántica. El dualismo por antonomasia de la filosofía occidental son los *ascendentes* que aspiran a un cielo que no es de este mundo (religiones) y los *descendentes* que orientan la razón hacia el mundo de los sentidos (materialismo científico). Esa fractura dualista entre los *ascendentes* y los *descendentes* está en el origen de la falta de integración entre la conciencia (yo), la naturaleza (ello) y la moral (nosotros) desde que estas tres esferas fueron diferenciadas por Kant mediante sus *Tres críticas* (Martos, 2017b, sinopsis).

Tras el Renacimiento surgió la Edad de la Razón o Filosofía Moderna cuyo uno de su máximo exponente fue Kant. Con las *Tres críticas* de Kant –*Crítica de la razón pura* (Kant, 2005)*, Crítica de la razón práctica* (Kant, 2008) y *Crítica del juicio* (Kant, 2006a)–, se produce una diferenciación de tres esferas: la ciencia (ello), la moralidad (nosotros) y el arte (yo). Con esta diferenciación, ya no había vuelta atrás. En el sincretismo mítico, la ciencia, la moralidad y el arte, estaban todavía globalmente fusionados. Por ejemplo: una "verdad" científica era verdadera solamente si encajaba en el dogma religioso. Con Kant, cada una de estas tres esferas se diferencia y se liberan para desarrollar su propio potencial:

> - La esfera de la ciencia empírica trata con aquellos aspectos de la realidad que pueden ser investigados de forma relativamente "objetiva" y descritos en un lenguaje "ello" (verdades proposicionales, descriptivas y monológicas…); siempre se refiere a los exteriores o superficies de los holones que pueden ser vistos por los sentidos o sus extensiones instrumentales.
> - La esfera práctica o razón moral, se refiere a la esfera del "nosotros", de cómo tú y yo podemos interactuar pragmáticamente e interrelacionarnos en términos de tener algo en común, no una superficie común sino una profundidad compartida de entendimiento mutuo ("nosotros", justicia, lo bueno).
> - La esfera del arte o juicio estético se refiere, en sentido amplio, a cómo me expreso y qué es lo que expreso de mí; la profundidad del yo individual ("yo", sinceridad y expresividad). (Wilber, 2005c, p. 458).

En la modernidad, Kant mediante sus *Tres Críticas* produjo la *diferenciación* de las tres grandes categorías platónicas: la Bondad (la moral, el "nosotros"), la Verdad (la verdad objetiva propia del "ello") y la Belleza (la dimensión estética percibida por cada "yo"). La mala noticia, por lo contrario, es que la postmodernidad no ha logrado la *integración* respectivamente de la cultura (nosotros), la naturaleza (ello) y la conciencia (yo).

2. EL PROBLEMA SOCIAL Y EPISTEMOLÓGICO

La ausencia de integración entre la cultura ("nosotros"), la naturaleza ("ello") y la conciencia ("yo") desde una perspectiva histórica, implica también un problema social y epistemológico por resolver:

> La conciencia histórica individual surgida del *primer renacimiento humanístico* de los siglos XV y XVI, ha devenido en este siglo XXI en un depredador *neoliberalismo*. Esta última versión del capitalismo, siguiendo las tesis de Marx, está socavando su propio final pues está acabando con el valor del trabajo humano y con los recursos naturales generando, consecuentemente, una profunda crisis humanitaria y ecológica. La filosofía tradicional mediante Kant, produjo la diferenciación del "yo", el "nosotros" y la naturaleza ("ello") a través de sus *Tres Críticas*. La imperiosa integración que los postmodernos llevan buscando sin éxito, puede ser posible mediante la trascendencia de la *conciencia personal* (ego) hacia una *conciencia transpersonal* (transcendencia del ego). Esta emergencia holística y epistemológica propugnada por la *filosofía transpersonal* y la *psicología transpersonal*, al aunar la racionalidad con la espiritualidad, invoca hacia un *segundo renacimiento humanístico*, ahora como *conciencia colectiva*, socialmente reflejado en el *altermundismo* (Martos, 2012a, p. 47).

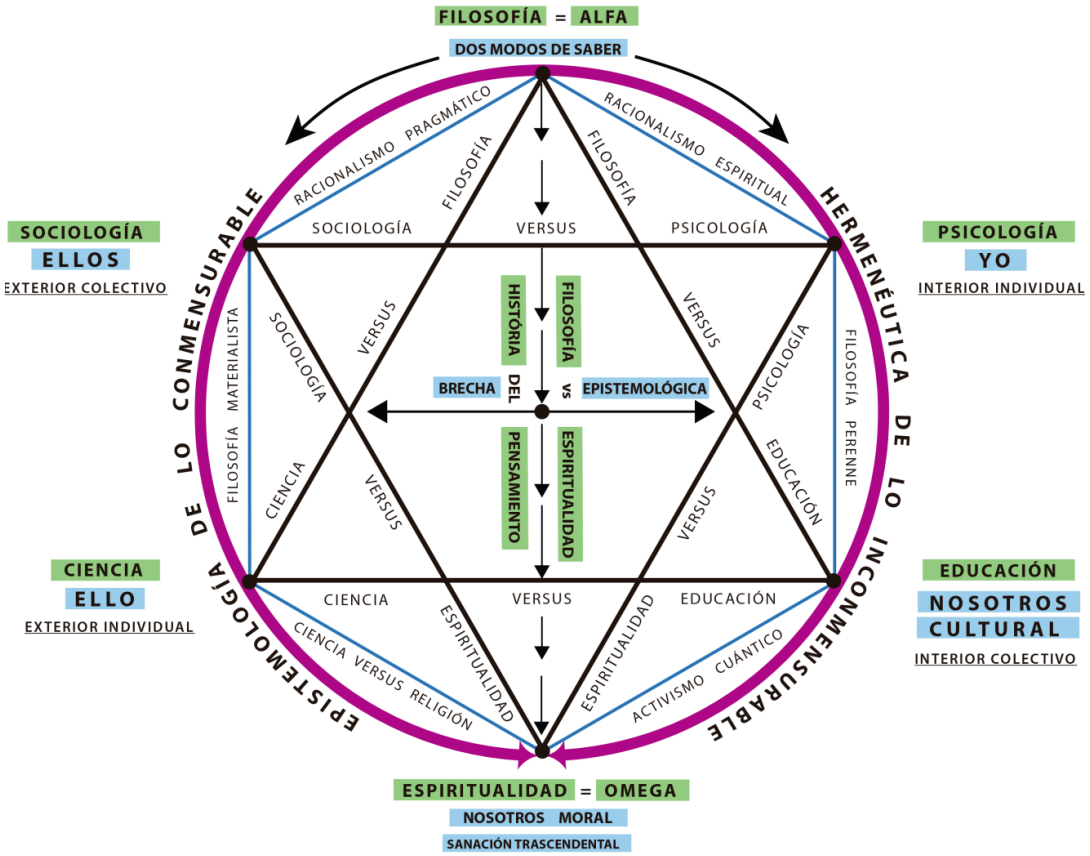
Pero el problema social y epistemológico también plantea un problema hermenéutico.

3. EL PROBLEMA HERMENÉUTICO

En efecto, la imperiosa integración de la cultura (nosotros), la naturaleza (ello-ciencia) y la conciencia (yo), que los postmodernos llevan buscando sin éxito, es abordada por Ken Wilber (2005c) mediante una *filosofía transpersonal*, una visión hermenéutica de la historia, la ciencia y la espiritualidad:

> La historia del pensamiento, devenida dogmáticamente en una filosofía materialista y en un reduccionismo psicológico, aboca a una crisis epistemológica entre ciencia y espiritualidad desde que la física cuántica irrumpió en el tablero cognitivo. Las diferentes interpretaciones de la mecánica cuántica que aúnan la ciencia y la espiritualidad mediante la recuperación de la filosofía perenne, introducen la primera fisura en la "rígida estructura" del dualismo científico entre sujeto y objeto que ha impregnado a la civilización occidental. Así, la filosofía perenne sumada al movimiento transpersonal como "cuarta fuerza" psicológica, es un nuevo paradigma de conocimiento que puede ser aprehendido mediante un mándala epistemológico, el cual posibilita una interpretación hermenéutica de la historia, la ciencia y la espiritualidad, pero, eminentemente, desde un revisionismo de la psicología cognitiva y educativa. Tantos cambios de paradigmas contribuyen a la trascendencia holística de la razón hacia el espíritu a modo de un segundo renacimiento humanístico (Martos, 2015a, p. 29).

Figura 1. EL MÁNDALA EPISTEMOLÓGICO



Fuente: El mándala epistemológico y los nuevos paradigmas de la humanidad.

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística de la Universidad Antropológica de Guadalajara (México),2015, Vol.1, 29-48, ISSN: 2328-7894

El peregrinaje de la razón a través de la historia del pensamiento, propició los senderos divergentes entre la sociología (*racionalismo pragmático*) y la psicología (*racionalismo espiritual*). El reduccionismo psicológico en alianza con la filosofía materialista, serían los encargados de dar cuenta de esa "realidad" de ahí fuera, desplazando así de un modo histórico y psicológico a la filosofía perenne (Huxley, 2010), hasta que el movimiento peyorativamente llamado *misticismo cuántico* recuperó esa ancestral sabiduría como un sendero de sanación trascendental para los males de Occidente. Imperceptiblemente para muchos, se está produciendo una trascendencia holística desde la razón al espíritu a modo de un *segundo renacimiento humanístico* (Martos, 2015a). ¿Qué grandes cambios se ciernen en la actual civilización y que pasan desapercibidos para los escépticos materialistas científicos?

Sobre la erudición filosófica de Ken Wilber, propugno una renovada pedagogía histórica (pasado), cognitiva (presente) y educativa (futuro) que invoca hacia un *segundo renacimiento humanístico* (Martos, 2012a): la integración del "yo" y el "nosotros" con la salvaguarda de la naturaleza –"ello"–; una integración que permitiría sanar y trascender la racionalidad hacia la "postracionalidad" o "visión-lógica" según Wilber, y para tal fin, argumento la evolución paradigmática de la filosofía, la psicología, la sociología, la ciencia, la educación y la espiritualidad (Martos, 2015a).

4. INTEGRACIÓN Y EVOLUCIÓN PARADIGMÁTICA

Filosofía: De la *filosofía tradicional* a la *filosofía transpersonal* (Martos, 2017c).
Psicología: De la *psicología tradicional* a la *psicología transpersonal* y, por tanto, de la *conciencia personal* a la *conciencia transpersonal* (Martos, 2017a).
Sociología: Del *neoliberalismo* al *altermundismo* (Martos, 2012b).
Ciencia: De la *filosofía materialista* a la *filosofía perenne* (Martos, 2015b).
Educación: De la *educación tradicional* a la *educación cuántica* (Martos, 2018).
Espiritualidad: De las *religiones exotéricas* a la *religión esotérica* (Wilber, 2005b).

La visión espiritual inherente al ser humano precisa de un *giro participativo* (Ferrer y Sherman, 2011) a la espiritualidad, el misticismo y el estudio de las religiones, cuestiones que pertenecen propiamente a la metafísica. En filosofía, la metafísica estudia los aspectos de la realidad que son inaccesibles a la investigación científica. Según Kant, una afirmación es metafísica cuando afirma algo sustancial o relevante sobre un asunto ("cuando emite un juicio sintético sobre un asunto") que por principio escapa a toda posibilidad de ser experimentado sensiblemente por el ser humano. Algunos filósofos han sostenido que el ser humano tiene una predisposición natural hacia la metafísica. Kant la calificó de "necesidad inevitable". Arthur Schopenhauer incluso definió al ser humano como "animal metafísico". ¿No es la metafísica el modo de saber trascendental?

Los pensadores transpersonales tienen una característica pensativa en común: poseen un *racionalismo espiritual* que propugna la trascendencia de la dualidad (entre sujeto y objeto) hacía la no-dualidad (misticismo contemplativo) (Cavallé, 2008). Sin embargo, ese modo de saber trascendental ha sido injustamente tildado como "misticismo cuántico" por el materialismo científico y debería ser referido como *filosofía transpersonal* (Martos, 2018), un incipiente paradigma de pensamiento sin el pertinente reconocimiento desde una perspectiva académica e histórica. La historia es siempre cruel con los genuinos pensadores que piensan más allá del pensamiento dominante establecido (Gregori, 2000). Descartes (1999) camufló sus reglas del pensamiento como "Discurso" en vez de "Tratado" para escapar así de una posible condena eclesiástica como había ocurrido poco tiempo antes con Galileo. También el poder de los burgueses capitalistas fue puesto en entredicho por Marx, cuyo reconocimiento intelectual está siendo evidente en la actualidad (Martos, 2012b). Anacrónicamente, la historia del pensamiento occidental es la historia de un ego (yo) fragmentado y disociado de la colectividad (nosotros), un trastorno epistemológico que necesita de una urgente sanación trascendental, tal como propone de un modo pedagógico *La educación cuántica* (Martos, 2018) mediante la filosofía transpersonal.

La buena noticia es que la modernidad ha aprendido a *diferenciar* el Gran Tres (yo, ello y nosotros), pero la mala noticia, por lo contrario, que todavía no ha aprendido a *integrarlo*. Así fue como el Gran Tres terminó reducido al Gran Uno del materialismo científico de las exterioridades, los objetos y los sistemas científicos:

> Los grandes e innegables avances de las ciencias empíricas que tuvieron lugar en el periodo que va desde el Renacimiento hasta la Ilustración, nos hicieron creer que toda realidad podía ser abordada y descrita en los términos objetivos propios del lenguaje monológuico del "ello" e, inversamente, que si algo no podía ser estudiado y descrito de un modo objetivo y empírico, no era "realmente real". Así fue como el Gran Tres terminó

> reducido al "Gran Uno" del materialismo científico, las exterioridades, los objetos y los sistemas científicos (Wilber, 2005a, p. 177).

El Gran Tres colapsó en el chato Gran Uno y se perdió, así, la senda de integración del Gran Tres: la Bondad (nosotros), la Verdad (ello) y la Belleza (yo):

> Puesto que la investigación empírica y monológuica es muchísimo más sencilla que la compleja interpretación hermenéutica intersubjetiva y la compresión empática recíproca, tuvo cierto sentido comenzar restringiendo el conocimiento al dominio empírico. Eso fue lo que hizo el paradigma fundamental de la Ilustración porque, para el ego racional, la búsqueda del conocimiento consistió en cartografiar o reflejar el mundo en el lenguaje del "ello" o Gran Uno. La tarea de la modernidad fue la diferenciación del Gran Tres y la misión de la postmodernidad es la de llegar a integrarlos. El gran reto al que se enfrenta la postmodernidad es la *integración*, es decir, formas de integrar la mente, la cultura y la naturaleza –o simplemente Gran Tres– para honrar por igual a la Bondad, la Verdad y la Belleza (Martos, 2016, p. 25).

Afortunadamente, mientras que la ciencia tradicional se mantiene en su visión materialista, cada vez crece un mayor número de científicos que apoyan y desarrollan un nuevo paradigma basado en la supremacía de la conciencia. Estamos en los albores en dejar de considerar a la mente humana como *puramente biológica* (Lipton, 2007) sino abierta a otras interpretaciones con *connotaciones cuánticas* (Garnier, 2012), es decir con conexión al universo entero. Del mismo modo, Joe Dispenza (2012), a través de la física cuántica, la neurociencia, la biología o la genética, pretende enseñar cómo dar el salto cuántico que requiere romper con los límites de la realidad objetiva. Dicho activismo cuántico es reconducido pedagógicamente en *La educación cuántica* (Martos, 2018).

Así fue como en los años setenta del siglo pasado, el doctor en física teórica Fritjof Capra (2000) explora los paralelismos entre la física cuántica y los principios del aprendizaje místico oriental. Son cada vez más los científicos que se alinean con dicha visión que aúna la ciencia con la espiritualidad, como es el caso de Amit Goswami (2011), uno de los pensadores pioneros en ciencia y espiritualidad y que aboga por un activismo cuántico que nos lleve a una vida equilibrada y a una visión integral. Sin embargo, es Ken Wilber (2005c), considerado como el "Einstein de la conciencia", quien ha dilucidado el problema histórico, social, epistemológico y hermenéutico –al principio planteados– mediante su obra *Sexo, Ecología, Espiritualidad*. Wilber desarrolla una *filosofía transpersonal* que aúna la ciencia (epistemología) y la espiritualidad (hermenéutica), como *dos modos de saber* (Wilber, 2005d) que pueden ser sintetizado mediante una *intuición espiritual.*

5. LA SÍNTESIS DE SABERES MEDIANTE LA INTUICIÓN ESPIRITUAL

Este capítulo postula la integración del saber científico (*epistemología de lo conmensurable*) con la perenne espiritualidad (*hermenéutica de lo inconmensurable*), una síntesis respectivamente de la razón con el espíritu en un ejercicio de trascendencia desde la *no- dualidad* (Cavallé, 2008) Tradicionalmente se ha separado la epistemología y la hermenéutica, puesto que la primera trata de lo conmensurable y la segunda de lo inconmensurable. Sin embargo, hoy en día es posible unir a la epistemología y la hermenéutica (Flores-Galindo, 2009), permitiendo justificar lo conmensurable y entender lo inconmensurable. La epistemología y la hermenéutica como disciplinas filosóficas se hallan diferenciadas, pero, sin embargo, no integradas, y dicha propuesta de integración es el objetivo de esta investigación al proponer una *epistemología*

hermenéutica simbolizada en un *mándala epistemológico* (Martos, 2015a), el cual puede ser aprehendido por el sujeto cognoscente mediante una auténtica *intuición espiritual* desde una visión *no-dual*, como *conciencia de unidad* (Martos, 2017d).

La síntesis cognitiva de las tres esferas kantianas (yo, ello y nosotros) solo es posible ontológicamente en el sujeto cognoscente desde una *visión no-dual* mediante una genuina intuición espiritual o *intuición moral básica*, pues Wilber asevera que hay derechos y responsabilidades en una *holoarquía* anidada de complejidad y profundidad creciente:

> Los seres humanos son relativamente más profundos que las amebas, pongamos por caso, y en ese mismo sentido tenemos más *derechos* –las condiciones necesarias para conservar nuestra integridad–, pero también tenemos más *responsabilidades*, no solo al nivel de la sociedad humana de la que formamos parte, sino también al nivel de las comunidades que engloban a los subholones que nos componen. Nosotros existimos en redes de relaciones holónicas en la fisiosfera, en la biosfera y en la noosfera, y nuestros derechos relativamente superiores también conllevan responsabilidades relativamente mayores en todas esas dimensiones. El fracaso en asumir esas responsabilidades implica el fracaso en establecer las condiciones necesarias de existencia de los holones y subholones que nos componen, lo cual conllevaría nuestra propia destrucción (…) Parece, no obstante, que insistamos en reivindicar nuestros derechos sin querer asumir nuestras responsabilidades. ¡Queremos ser una *totalidad* sin formar *parte* de nada! ¡Queremos ir a la nuestra! (…) Lo cual es una cultura del narcicismo, la cultura de la regresión y de la retribalización. Queremos disfrutar de todos los derechos egóicos sin la necesaria contrapartida de las responsabilidades (…). Nuestra frenética avidez de derechos no es más que un signo de la fragmentación en "totalidades" cada vez más egocéntricas que se niegan a asumir cualquier otra cosa que no sea sus propias necesidades (…). Una de las grandes dificultades del moderno paradigma chato del mundo –tanto en su versión ego como en su versión eco-, es que las nociones de derechos y de responsabilidades han terminado confundiéndose (Wilber, 2005e, pp. 435-436).

En contraposición, prosigue Wilber:

> Cuando yo intuyo claramente al Espíritu, no solo intuyo su resplandor en mí mismo, sino que también lo intuyo en el dominio de los seres que comparten el Espíritu conmigo (en forma de su propia profundidad). Y es entonces cuando deseo proteger y promover ese Espíritu, no solo en mí sino en todos los seres en los que se manifiesta. Pero, además, si intuyo claramente al Espíritu, también me siento alentado a *implementar* ese despliegue espiritual en tantos seres como pueda, es decir, no solo en los dominios del "yo" o del "nosotros", sino que también me siento movilizado a implementar esta realización como un estado objetivo de cosas (en los dominios del "ello", en el mundo)(…) La auténtica intuición espiritual es aprehendida con el deseo de expandir la profundidad del "yo" a la amplitud del "nosotros" y al estado objetivo de cosas del propio "ello". En definitiva, proteger y promover la mayor profundidad a la mayor amplitud posible. Esa es, en mi opinión, la *intuición moral básica* de todos los holones, sean o no humanos (Wilber, 2005f, p. 439).

Dicha cuestión ética debe ser contemplada por una antropología filosófica que aúna la razón con el espíritu bajo el amparo de la *filosofía transpersonal* como *nuevo paradigma de conocimiento* (Martos, 2018). Solamente así será posible trascender la brecha epistemológica entre la

racionalidad y la espiritualidad, tal es la conclusión que se desprende de la renovada interpretación de la historia del pensamiento, de su ciencia y de la propia espiritualidad realizada en este trabajo de investigación. Y ese imperativo solo puede llevarse a cabo mediante un revisionismo de la psicología cognitiva y educativa que incorpore la sabiduría perenne como trampolín para la sanación trascendental del ser humano. Por tanto, la síntesis de saberes (entre la epistemología y la hermenéutica) mediante la intuición espiritual es un imperativo para trascender la *racionalidad* hacia la *transracionalidad* (Martos, 2017d).

6. FILOSOFÑIA TRANSPERSONAL Y EDUCACIÓN TRANSRACIONAL

Son tiempos, pues, de repensar la relación entre la racionalidad y la espiritualidad. Son tiempos de integración entre la *epistemología de lo conmensurable* y la *hermenéutica de lo inconmensurable*, una tarea emprendida desde la *filosofía transpersonal* como disciplina que estudia la espiritualidad y su relación con la ciencia, así como los estudios de la conciencia (Martos, 2017d). Sin embargo, la filosofía transpersonal es una actividad investigativa muy reciente en la historia del pensamiento cuyo emblemático representante es Ken Wilber. Con el surgimiento de las ciencias psicológicas y la "cuarta fuerza" de la psicología transpersonal (Puente, 2014), se ha iniciado un camino esperanzador de trascendencia de la conciencia egoica hacia la espiritualidad o "transpersonalidad". Sin embargo, el término "transpersonal" no es todavía de dominio popular y menos aún su asunción académica para una futura educación generacional. No obstante, si la humanidad ha evolucionado de lo mítico a lo racional, como concluye Wilber en su obra *Sexo, Ecología, Espiritualidad*, estamos ahora situados en el filo de la percepción transracional:

> El mundo de la modernidad está un poco loco: mitos para los campesinos, naturalismo plano para la intelectualidad. Es más que irónico que sea la ciencia, la ciencia descendida la que en las últimas décadas del siglo XX redescubra la naturaleza autoorganizada y autotrascendente de la evolución misma. Es más que irónico que unir las "dos flechas" del tiempo hace de Eros el único y omnipenetrante principio de manifestación. Es más que irónico que la ciencia prepare el camino para una evolución más allá de la racionalidad, ya que ha demostrado claramente que la evolución no se detiene para nadie, que cada estadio pasa a un mañana más amplio. Y si hoy es la racionalidad, mañana será la transracionalidad; ningún argumento científico puede estar en desacuerdo con esto, y todos deben favorecerlo. Ahí estamos en la racionalidad, situados en el filo de la percepción transracional, una *scientia visionis* que está trayendo aquí y allá, cada vez con más claridad y a todo tipo de gente y por todas partes, poderosos destellos de un verdadero Descenso de la omnipenetrante Alma del Mundo (Wilber, 2005c, p. 617).

Pero la vida sigue y cada cual tiene que hacer aquello para lo cual se ha preparado, en mi caso, filosofar sobre la complejidad de nuestro mundo contemporáneo. A tal efecto, estoy totalmente de acuerdo con el filósofo francés Edgar Morin (1994) en que la humanidad se halla ante un "pensamiento complejo", de difícil acceso para los inducidos ignorantes (Mayos et al., 2011) desde la atalaya del economicismo neoliberal (Carrera, 2016). Dicha ignorancia es extensiva también a nuestra actual cosmovisión del mundo bajo el influjo de la *racionalidad positivista* que predomina en *El espejismo de la ciencia* (Sheldrake, 2013) como adalid de la suprema "verdad", marginando así a las humanidades como medio para una interpretación crítica de la realidad actual, como revitalización de la cultura, como reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales, y como catalizadores de la creatividad (Spang y Alvira, 2006). Sin embargo, la evolución del Kosmos no se detendrá pues se vislumbra la trascendencia hacia una *episteme transracional*:

> Es necesario que esta riquísima cosmovisión que nos revela el aura de una nueva racionalidad para pensar y rehacer el mundo, se convierta en un programa transdisciplinar de investigaciones que logren desplazar nuestra experiencia deconstructiva de los fenómenos de la realidad en todos los órdenes del conocimiento hacia éticas epistémicas. La infinitud de formas posibles a las que apuntan las redes complejas de conocimiento, no es más que la posibilidad humana y natural de entender los ciclos y procesos de la vida en sentido generativo, nunca progresivo ni lineal (Márquez y Díaz, 2011, p. 28).

En esa línea de pensamiento transracional, María Alejandra Rodríguez aborda el papel de *La filosofía educativa en el ámbito universitario*, un punto de vista que bien puede ser extrapolable a cualquier universidad del mundo por sus inherentes principios universales:

> La educación superior en Venezuela, como fundamento formativo para el desarrollo educativo, cultural, filosófico y social puede ser un punto de referencia crucial en función de la construcción de una sociedad humana, justa y libre. Se trata de educar más allá del bienestar individual y colectivo propuesto por una sociedad del éxito personal y del consumo, trabajar en función del porvenir de la civilización y la supervivencia de la raza humana y del planeta; ya que una persona consciente de su compromiso existencial puede alcanzar grandes logros e impactar en el bienestar de los demás gracias a un humanismo trascendental y verdadero. Por eso la educación universitaria debe considerarse como el modo formativo humanista para emprender cualquier objetivo elevado, verdaderamente humano, comunitario y social, sea a través del currículo de carácter ético-espiritual de todas las profesiones, o de una formación filosófica en torno a las dimensiones antropológicas existenciales del sentido de la vida desde el compromiso social (Rodríguez, 2017, p. 1).

Dicha cosmovisión de una nueva racionalidad para pensar y rehacer el mundo mediante una *educación transracional* inquiere, como objetivo de esta investigación, que la *filosofía transpersonal* de Ken Wilber sea considerada como un fundamento epistemológico para trascender la *filosofía tradicional* que imparten en el sistema educativo (sustentada en la dualidad entre sujeto y objeto) (Martos, 2018). Dicho cambio de paradigma filosófico y epistemológico, implica una complementariedad cognitiva (no-dual) entre la ciencia y la religión, entre los materialistas científicos y los metafísicos, entre la ignorancia y la sabiduría, en definitiva, una trascendencia del "yo" (razón-egóica) hacia el "nosotros" (cultura) y la salvaguarda del "ello" (naturaleza), lo cual implica una trascendencia psicológica transpersonal del "yo", más allá de nuestros sentidos ("ello"), hacia el Bien común ("nosotros").

Trascender la ignorancia hacia la sabiduría, también se ha convertido en un objetivo científico mediante las investigaciones de Meeks, Jeste y Bangen (2009) y, del mismo modo, se ha demostrado científicamente los beneficios de la meditación (Redalyc.org, 2016) para la interrelación social y afectiva entre las personas, y por eso se está extendiendo su aplicación práctica en cada vez más colegios (Martos, 2018, pp. 344-345).

Dicha incipiente nueva conciencia sustentada en la sabiduría y el Amor, debe ser aprehendida como Espíritu de Unidad, porque todo somos Uno, tal es la profundidad que se desprende desde el surgimiento de la física cuántica como *nuevo paradigma de conocimiento* (Martos, 2018) y que ya fue anticipada por Kant (2006b) mediante el *imperativo categórico*, o por Platón mediante *El mito de la caverna* (Truyol, 1981). Pero la sabiduría y el amor no pueden ser encapsulados y prescritos por un médico, sino que deben ser aprehendidos consciente y prácticamente por todo

sincero buscador de verdad. Porque no hay mayor verdad que el amor –espiritualidad–, y el amor a la verdad es el camino –filosofía–: en esa dialéctica discurre el *camino ascendente hacia la sabiduría* (Martos, 2018, pp. 346-371), pues la tan aludida "iluminación" espiritual es posible con la síntesis de saberes (entre la epistemología y la hermenéutica) mediante la *intuición espiritual* como se ha argumentado anteriormente. Esa modalidad de pensamiento es transracional y susceptible de poder ser educada: se trata de un cambio de paradigma desde la *dualidad* (materia y espíritu, cuerpo y alma, cerebro y mente) a la *no-dualidad* como conciencia de Unidad (Martos, 2017d).

Una cuestión ética así aprehendida desde la *no-dualidad* (Cavallé, 2008) por el sujeto cognoscente mediante la meditación, es el fundamento epistemológico por excelencia para una *educación transracional* que implemente la razón con el corazón (Toro, 2014), y se presenta como un imperativo para trascender la crisis de conciencia en la que está inmersa la filosofía occidental y su educación. El abismo cultural de Occidente es un abismo de conciencia, y debiera ser salvado coadyuvado por una educación que contemple una síntesis de saberes mediante la intuición espiritual (*intuición moral básica*) o, dicho de otro modo, considerando a la educación como una *misión espiritual* al impartir un *nuevo paradigma de conocimiento* integrador de la filosofía con la espiritualidad (Martos, 2018). Por tanto, desde un punto de vista pedagógico, también inquiere un *nuevo paradigma educativo* sustentado en una *filosofía transpersonal* integradora de la sabiduría (Droit, 2011) y el amor (Hüther, 2015) pues, el saber sin amor, es puro egoísmo y la causa de tanto sufrimiento en este mundo.

La *filosofía transpersonal* como *nuevo paradigma de conocimiento* (Martos, 2018), es postulada como asignatura educativa y en una cuestión de sentido para una *educación transracional* que implemente la razón con el corazón (Toro, 2014). Por tanto, la síntesis entre la *filosofía transpersonal* y la *educación transracional* es una condición sine qua non para trascender la crisis de conciencia en la que está inmersa la filosofía occidental (Martos, 2017d).

La *filosofía transpersonal* se constituye, entonces, en un fundamento pedagógico y epistemológico para una *educación transracional* con una misión eminentemente espiritual y, por tanto, para transcender la brecha epistemológica entre la racionalidad y la espiritualidad también a nivel social y cultural: *La educación espiritual de los niños* (Monserrat, 2014) es un imperativo para instaurar en el futuro una *Vida espiritual en una sociedad digital* (Torralba, 2012). Consecuentemente, *Espiritualidad y educación social* (Benavent, 2013) es un binomio inseparable para trascender *La sociedad de la ignorancia* (Mayos et al., 2011) y, por antonomasia, es *El desafío ético de la educación* (Gracia, 2018).

Y para tal finalidad, la *filosofía transpersonal* y la *educación transracional* se presentan como un imperativo pedagógico más allá de la mente, hacia la profundidad de la conciencia, pues como dice una cita atribuida al dramaturgo inglés John Gay: "Sin lugar a dudas, es importante desarrollar la mente de los hijos, no obstante, el regalo más valioso que se le puede dar, es desarrollarles la conciencia".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y educación social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Capra, F. (2000). *El tao de la física.* Málaga: Sirio.

Cavallé, M. (2008). *La sabiduría de la no-dualidad*. Barcelona: Kairós.

Carrera, P. (2016). *Nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: Intervención Cultural.
Descartes, R. (1999). *Discurso del método*. Madrid: Ediciones Escolares.
Dispenza, J. (2012). *Deja de ser tú.* Barcelona: Urano.
Droit, R. (2011). *El ideal de la sabiduría*. Barcelona: Kairós.
Ferrer, J. y Sherman, J. (2011). *El giro participativo*. Barcelona: Kairós.
Flores-Galindo, M. (2009). Epistemología y Hermenéutica: Entre lo conmensurable y lo inconmensurable. *Cinta de Moebio*, 36, 198-211.
Garnier, J.P. (2012). *Cambia tu futuro por las aperturas temporales.* Madrid: Reconocerse.
Goswami, A. (2011). *Ciencia y espiritualidad: una integración cuántica.* Barcelona: Kairós.
Gracia, J. (2018). *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.
Gregori, J. (2000). *¡Esto es imposible!: científicos visionarios a quienes nadie creyó, pero que cambiaron el mundo*. Madrid: Aguilar.
Hüther, G. (2015). *La evolución del amor*. Barcelona: Plataforma.
Huxley, A. (2010). *La filosofía perenne*. Barcelona: Edhasa.
Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura.* Madrid: Taurus.
Kant, I. (2006a). *Crítica del juicio.* Barcelona: Espasa.
Kant, I. (2006b). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Madrid: Tecnos.
Kant, I. (2008). *Crítica de la razón práctica.* Buenos Aires: Losada.
Lipton, B. (2007). *La biología de la creencia.* Madrid: Palmyra.
Márquez, A.y Díaz, Z. (2011). La complejidad: hacia una epísteme transracional, *Telos*,*13*(1), 11-29.
Martos, A. (2012a). La evolución de la conciencia desde un análisis político, social y filosófico transpersonal. *Journal of Transpersonal Research*, *4*(1), 47-68.
Martos, A. (2012b). *Capitalismo y conciencia*. Tarragona: Amazon.
Martos, A. (2015a). El mándala epistemológico y los nuevos paradigmas de la humanidad. *GIRUM*, (1), 29-48.
Martos, A. (2015b). *Podemos. Crónica de un renacimiento*. Málaga: Corona Borealis.
Martos, A. (2016). *Ken Wilber y los nuevos paradigmas de la humanidad*. Tarragona: Amazon.
Martos, A. (2017a). *Pensar en ser rico. De una conciencia materialista a una conciencia humanística.* Tarragona: Amazon.
Martos, A. (2017b). *Una filosofía alternativa al capitalismo.* Tarragona: Amazon.
Martos, A. (2017c). *Pensar en ser libre. De la filosofía tradicional a la filosofía transpersonal.* Tarragona: Amazon.
Martos, A. (2017d). *Filosofía transpersonal y educación transracional*. Tarragona: Amazon.
Martos, A. (2018). *La educación cuántica*. *Un nuevo paradigma de conocimiento*. Tarragona: Amazon.
Mayos, G., Brey, A., Campàs, J., Innerarity, D., Ruiz, F. y Subirats, M. (2011). *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península.
Meeks, T., Jeste, D. y Bangen, K. (2009). Neurobiology of Wisdom. A Literature Overview. *Department of Psychiatry and Sam and Rose Stein Institute for Research on Aging*, *66*(4), 355-365.
Monserrat, L. (2014). *Espiritualidad natural: La educación espiritual de los niños. Ideas para padres y maestros*. Barcelona: Kairós.
Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.
Puente, I. (2014). *Complejidad y psicología transpersonal: Caos, autoorganización y experiencia cumbre en psicoterapia* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).

Redalyc.org (2016). Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Monografía: Mindfulness y educación*, *30*(3).
Rodríguez, M. A. (2017). *La filosofía educativa en el ámbito universitario*. Carabobo: Universidad de Carabobo.
Sheldrake, R. (2013). *El espejismo de la ciencia*. Barcelona: Kairós.
Spang, K y Alvira, R. (2006). *Humanidades para el siglo XXI.* Pamplona: EUNSA.
Toro, J. M. (2014). *Educar con corazón*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
Torralba F. (2012). *Vida espiritual en una sociedad digital*. Lleida: Milenio.
Truyol, A. (1981). *La república*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
Wilber, K. (2005a). *Breve historia de todas las cosas.* Barcelona: Kairós.
Wilber, K. (2005b). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
Wilber, K. (2005c). *Sexo, Ecología, Espiritualidad.* Madrid: Gaia Ediciones.
Wilber, K. (2005d). Dos modos de saber. En K. Wilber, *El espectro de la conciencia* (pp. 35-59). Barcelona: Kairós.
Wilber, K. (2005e). La ética medioambiental. En K. Wilber, *Breve historia de todas las cosas*, (pp. 435-436). Barcelona: Kairós.
Wilber, K. (2005f). La intuición moral básica. En K. Wilber, *Breve historia de todas las cosas* (pp. 438-440). Barcelona: Kairós.

PRODUCCIÓN DE ARTÍCULOS DE PRENSA SOBRE LOS ODS COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN GRUPOS INTERDISCIPLINARES

Mayoral García-Berlanga, Olga
Universitat de València, Valencia, España
olga.mayoral@uv.es

Martínez-Agut, M. Pilar
Universitat de València, Valencia, España
m.pilar.martinez@uv.es

Resumen

La presente comunicación recoge la experiencia realizada durante el curso 2018-2019 con alumnado involucrado en la asignatura de libre elección denominada "Sostenibilidad, Cultura y Educación". Las características del alumnado, procedente de diferentes ámbitos universitarios motivó el desarrollo de una secuencia de trabajo que les permitiera abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde cada una de sus disciplinas. A lo largo de las sesiones de clase se fueron trabajando las bases de la Ciencia de la Sostenibilidad y sus relaciones con la cultura y la educación. El trabajo final que debían elaborar consistía en redactar un artículo de prensa centrado en aquellos aspectos que mayor interés o relevancia tuvieran en su ámbito disciplinar. Esto les permitía sumergirse en algunas de las 169 metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, manejando los datos del Instituto Nacional de Estadística bajo la premisa de la importancia de acceder a fuentes fidedignas. De este modo, el conocimiento y la implicación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde un punto de vista personal y profesional, proporciona a los estudiantes un planteamiento con una perspectiva actual de la condición humana, junto con la implementación de actitudes positivas hacia el ser humano y las consecuencias para la acción educativa.

Abstract

This communication reflects the experience carried out during the academic year 2018-2019 with students involved in the subject "Sustainability, Culture and Education". The characteristics of the students, coming from different university backgrounds, determined the development of a learning sequence that allowed them to approach the Sustainable Development Goals from each one of their disciplines. Throughout the class sessions, the bases of the Science of Sustainability and its relations with culture and education were developed. Their final delivery consisted of a press article focused on those aspects that were of greatest interest or relevance in their disciplinary field. This allowed them to immerse themselves in some of the 169 goals of the Sustainable Development Goals, managing the data of the National Institute of Statistics under the premise of the importance of accessing reliable sources. In this way, knowledge and involvement with Sustainable Development Goals from a personal and professional point of view, provides students with an approach from a current perspective of the human condition, together with the implementation of positive attitudes towards human beings and the consequences that derive for educational action.

Palabras clave: objetivos de desarrollo sostenible; artículos de prensa; fuentes fidedignas; educación; metodología.

Keywords: sustainable development goals; press articles; reliable sources; education; methodology.

INTRODUCCIÓN

Durante décadas, tanto las apelaciones internacionales como las regulaciones nacionales han subrayado la urgencia, la complejidad y la multidimensionalidad de los diferentes problemas socioambientales y la necesidad de comenzar a tomar medidas para resolverlos (Aznar et al., 2018).

La Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro en 1992 ya había marcado un punto de inflexión en el reconocimiento del papel de la educación para contribuir en un avance hacia la sostenibilidad.

La principal iniciativa más reciente es sin duda la aprobación de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la Cumbre de las Naciones Unidas 2015 celebrada en Nueva York, y la Agenda 2030 para iniciarlos llamada "Transformación de nuestro mundo: el 2030". Agenda para el Desarrollo Sostenible" (UN, 2015). El objetivo ODS 4 se centra concretamente en una educación de calidad, que se presenta además como una oportunidad para abordar el resto de objetivos en todos los niveles educativos.

Respondiendo a estos y otros llamamientos, numerosas universidades han ido desarrollando diferentes iniciativas para trabajar desde el prisma de la sostenibilidad en sus instituciones. En el caso de la Universitat de València, este compromiso se materializó, entre otras cuestiones, en la oferta de una materia de Sostenibilidad, que incluía diversas asignaturas, como "Ciencia y Tecnología", "Sostenibilidad, Cultura y Educación", "Sostenibilidad y Salud" y "Sostenibilidad y Sociedad".

Así mismo, el trabajo que se ha realizado con los estudiantes, se puede llevar a cabo en una propuesta de Aprendizaje-Servicio (Batlle, 2011), en la que se aplique esta iniciativa para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible mediante una visión global (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003; Martínez-Agut, Zamora y Pons, 2017).

1. CONTEXTO

En el contexto de la asignatura de "Sostenibilidad, Cultura y Educación", cursada por estudiantado proveniente de diferentes ámbitos académicos, se desarrolló una metodología que permite contribuir a alcanzar las competencias en sostenibilidad marcadas en nuestra universidad. Esta asignatura aborda, entre otras cuestiones, la génesis y trayectoria de los conceptos de desarrollo, sostenibilidad y desarrollo sostenible, las dimensiones de la sostenibilidad (medioambiental, socio-cultural, económica, institucional) y la búsqueda de equilibrios razonables. Así mismo, se trabaja en torno al pensamiento complejo y el enfoque holístico, la globalización, con un enfoque multiescalar global-local-global, analizando la *glocalidad* de las acciones y promoviendo la capacidad de situarse ante dilemas eco-éticos, justificando sus posibles soluciones (Cortina, Escámez, García López, LLopis y Ciurana, 1998).

Como resultados de aprendizaje se espera que el alumnado conozca las causas y efectos de la problemática socio-ambiental y su interacción sistémica, promoviendo su capacidad para diseñar campañas de sensibilización socio-ambiental, elaborando o adaptando materiales pertinentes (Cortina, 1998; Escámez, 2004; 2008).

La asignatura corre a cargo de profesorado que proviene de diferentes disciplinas de los ámbitos científicos, sociales y educativos, proveniente de la Facultad de Educación, así como de la Facultad de Magisterio y de la Facultad de Biología.

La estrategia de aprendizaje se implementó, durante el curso 2018-2019, con un grupo multidisciplinar de 15 estudiantes, provenientes de grados de muy variada naturaleza, como son Logopedia, Derecho, Criminología, Turismo o Magisterio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobó en septiembre de 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, una oportunidad para emprender un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, a través del planteamiento de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluyen desde una educación de calidad, hasta la eliminación de la pobreza, el combate al cambio climático, la educación, la igualdad de la mujer, la defensa del medio ambiente o el diseño de nuestras ciudades. Estos ODS se concretan en 169 metas que deberán ser sometidas a un seguimiento a través de indicadores que cada país firmante deberá supervisar (Martínez-Agut, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018; Martínez-Agut y Ull, 2014).

Además de poner fin a la pobreza en el mundo, los ODS incluyen, entre otros, erradicar el hambre y lograr la seguridad alimentaria; garantizar una vida sana y una educación de calidad; lograr la igualdad de género; favorecer el acceso universal a la cultura; asegurar el acceso al agua y la energía; promover el desarrollo sostenible; adoptar medidas urgentes contra el cambio climático; promover la paz y facilitar el acceso a la justicia, etc. (Naciones Unidas, 2019).

El ODS 4, relativo a una educación de calidad, requiere mención especial en el ámbito académico en el que se desarrolló nuestra propuesta. Este objetivo en concreto persigue "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" para la consecución de los otros ODS. Y una de sus metas (4.3), concretamente insiste en que de aquí a 2030, se debe asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

2.2. Redacción de artículos de prensa en las aulas

A pesar de que la escritura es una actividad frecuente en el ámbito académico, y concretamente universitario, ya que gran parte del conocimiento se substancia y vehicula a través de textos, el formato suele restringirse a las características de textos académicos convencionales. En este sentido, el discurso académico adopta formas determinadas –denominados género discursivos-, adecuadas a los contextos o funciones con que se genera. Existe gran diversidad de géneros discursivos, destacando en el entorno universitario el informe, como la tipología de entrega más habitual, pero sin dejar el ensayo, el texto de opinión, reseña, etc. (Camps, 2013).

Las ventajas de la práctica de la lectura y escritura que conducen a la producción textual se basan en la intrincada red de relaciones entre múltiples dimensiones que se ponen en marcha y desarrollan la reflexión y transmisión, como procesos activos y transformativos. Además, cabe la aspiración lícita de que el ejercicio de la escritura de artículos de prensa promueva ahondar en el sentido o significado de nuestra existencia y en la mejora de nuestros comportamientos éticos y desarrollo de nuestra dimensión estética, es decir, leer y escribir contribuyen al ejercicio de las funciones humanas, contribuyendo a la función humanizadora y socializadora de la educación y de la cultura (Landa, 2009).

A pesar de los beneficios conocidos de la producción escrita de textos informativos en el proceso de formación, son escasas las ocasiones en que se ofrece al alumnado la posibilidad de llevarlos a cabo. A lo largo de nuestro sistema educativo, tanto en niveles universitarios como no universitarios se ofrecen pocas ocasiones para que el alumnado desarrolle textos escritos a modo de artículos de prensa en los que se requiera implicar diferentes competencias, relacionadas con la capacidad de síntesis, de elaboración de relatos, a la vez que manteniendo el rigor, unidos a aspectos estéticos que aseguren el atractivo de su propuesta (Teberoski, 1990).

El artículo es un género periodístico que refleja la interpretación que su autor hace sobre asuntos de la actualidad informativa, aspecto que lo diferencia de un artículo literario. Su estructura goza de absoluta libertad, aunque generalmente contienen un título, un arranque y un final (Mesa, 2004). Esta libertad permite que en realidad haya tantos tipos de artículo como autores, lo que añade un atractivo extra y permite sentirse cómodos a diferentes tipologías de escritores, o en este caso, de estudiantado.

3. OBJETIVOS

La propuesta perseguía dos objetivos principales: por una parte, trabajar la *glocalidad* y por otra, la capacidad de síntesis.

- El primer objetivo era abordar los ODS desde una perspectiva *glocal*, que tuviera en cuenta que cualquier aspecto sobre sostenibilidad requiere de un conocimiento holístico, a la vez que una trasposición a lo local. El ejercicio propuesto obligaba al alumnado a asomarse, no sólo a los 17 ODS, sino también a alguna de las 169 metas, concretándolas en datos en base a mediciones de parámetros concretos en nuestro país. Los datos del INE permitían al alumnado asomarse a cifras concretas y comprobar cómo la aprobación de la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible en 2015 necesariamente se ha de concretar en cambios que cada país debe ir monitorizando.
- El otro objetivo era que el alumnado trabajara la capacidad de seleccionar información y concretarla de un modo ordenado y atractivo con formato de artículo de prensa.

Estos objetivos se enmarcan en un objetivo general, que pretende contribuir al conocimiento, el impulso y la difusión de los ODS entre la comunidad universitaria, para su implicación en la formación de ciudadanía responsable, consciente de los graves problemas a los que se enfrenta la humanidad y preparada para participar en las necesarias acciones y la toma de decisiones fundamentadas que hagan posible la transición a sociedades más justas y sostenibles. Para ello, es esencial promover una reflexión colectiva entorno a lo que suponen los ODS, para tomar conciencia de la importancia de consideración. Estos objetivos son convergentes con la necesidad de que las Universidades incorporen la Agenda 2030 en todas sus estrategias, políticas y acciones, de manera directa y/o transversal, contribuyendo a sensibilizar y concienciar a toda la comunidad universitaria en la necesidad de integrar el Desarrollo Humano Sostenible en la Universidad.

4. METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA

Se instó a cada estudiante seleccionar un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) y producir un artículo de prensa con la finalidad de que conectasen cada una de sus disciplinas de origen y sus propios intereses con un ODS en concreto.

El alumnado, de manera autónoma y libre, elaboró un artículo de prensa que debía recoger una breve contextualización, así como una concreción a través de datos extraídos de la página web del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019). La página web del INE en relación a los ODS permite extraer los datos a nivel nacional o por comunidad autónoma, por lo que el alumnado podía decidir el nivel de concreción con el que deseaba trabajar.

Al artículo debía incluir un título impactante y sintético, así como alguna imagen o gráfico que complementara la información incluida. En relación a la parte gráfica, se animó al alumnado a generar sus propios gráficos en base a la información seleccionada de la página web del INE. El resto del artículo debía integrarse en una página y resumir a modo de noticia de actualidad la información escogida *ad hoc*.

Además, se les permitía y animaba a buscar alguna imagen relacionada con la temática y a trabajar los datos del INE para ofrecerlos en forma de gráfica, tabla o texto sencillo. En este sentido, se trabajó buscando ejemplos que fomentasen el uso de la creatividad en el proceso productivo del artículo.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados podría haberse centrado en analizar qué ODS fueron abordados con mayor frecuencia, relacionándolo con el origen disciplinar de cada alumno/a. Sin embargo, nos centramos en la capacidad de relacionar lo global con lo local (primer objetivo) y la de llevar a cabo una selección de información adecuada al espacio limitado que se ofrecía (segundo objetivo). Así mismo, se consideró como parte importante del proceso, la capacidad creativa en la selección de imágenes, elaboración de gráficas, etc. La evaluación de las propuestas se llevó a cabo con una rúbrica que ayudó a estandarizar el análisis de las propuestas.

Sí que cabe destacar la preferencia por parte del alumnado de trabajar dos ODS concretos. Por una parte, el ODS 5 de igualdad de género fue el más abordado, siendo todas las personas que lo seleccionaron, mujeres. Por su parte, el ODS 4, relativo a una educación de calidad fue el siguiente objetivo en cuanto a propuestas realizadas.

En relación a la creatividad a la hora de redactar los títulos. En general se consiguió que fueran impactantes y concisos. Algunos ejemplos de títulos elaborados por el alumnado en sus propuestas son los siguientes:

- La basura nos come y al planeta no le salen las cuentas.
- ¿Será el 2019 el año en el que por fin se alcance la igualdad de género en los puestos directivos?
- Tabaquismo generacional
- Hacia una educación para todos
- 7.340’5€ menos al año si eres una mujer de más de 45 años
- (In)seguridad al caminar a solas por la calle: hombres vs. mujeres

Las propuestas resultaron atractivas visualmente y sencillas.

Entre las entregas podemos destacar, por ejemplo, un artículo centrado en el ODS 11, destinado a lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles. La alumna en este caso se centró en el alarmante dato del porcentaje de proporción de desechos sólidos que se reciclan adecuadamente (tan solo el 34,2%, en 2016) (figura 1. a).

En relación con el ODS 3 (Salud y bienestar), el artículo realizaba un breve análisis sobre el consumo de tabaco en España desde una perspectiva generacional. Incluyendo una imagen impactante (Figura 1. b), destacaba las grandes diferencias existentes en cuanto al consumo de tabaco según la franja generacional, con el rango de edad con más exfumadores entre los 55 y 64 años. Como dato esperanzador destaca el descenso en personas fumadoras en la franja de 35-44 años. El artículo incluía así mismo un análisis de género, destacando que las mujeres fuman menos que los hombres, aunque, los datos se han ido igualando en los últimos años. En este caso, los datos del INE fueron complementados con un estudio sobre las tendencias en el consumo de tabaco adolescente en España (2002-2018).

La propuesta de artículo para el ODS 8 (Trabajo decente y crecimiento económico) incluía así mismo una imagen llamativa (Figura 1.c.), abordando la meta 8.5, destinada a lograr, entre otras cosas, la igualdad de remuneración entre sexos. El artículo destaca que, según datos del INE, las mujeres empleadas cobraron en el año 2016, de media 20.131'4€ brutos, mientras que los hombres empleados ganaron de media 25.924'4€ brutos, lo que implica una diferencia de 5.793€ al año. Este dato se agrava para las mujeres de más de 45 años, que cobraron de media 7.340'5€ al año menos que sus colegas de su misma edad. Estos datos se ofrecen también relativos a los salarios por hora de trabajo, que en el año 2016 para las mujeres fue de una media de 13'6€ por hora, mientras que los hombres cobraron de media a 16€ la hora. Y por último, se incluye una perspectiva desde la discapacidad: en el año 2016 los hombres con discapacidad cobraron de media a 13.1€ la hora, mientras que las mujeres cobraron la hora a 12€ de media.

Figura 1. De izquierda a derecha, tres ejemplos de artículos de prensa elaborados por el alumnado de la asignatura de "Sostenibilidad, Cultura y Educación". De izquierda a derecha a, b y c

El artículo que se centró en el ODS 4, se ocupa de analizar los datos del INE en relación al indicador 4.3.1., sobre la tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los 12 últimos meses, desglosada por sexo. Se centra en concreto en tomar 4 variables diferentes:

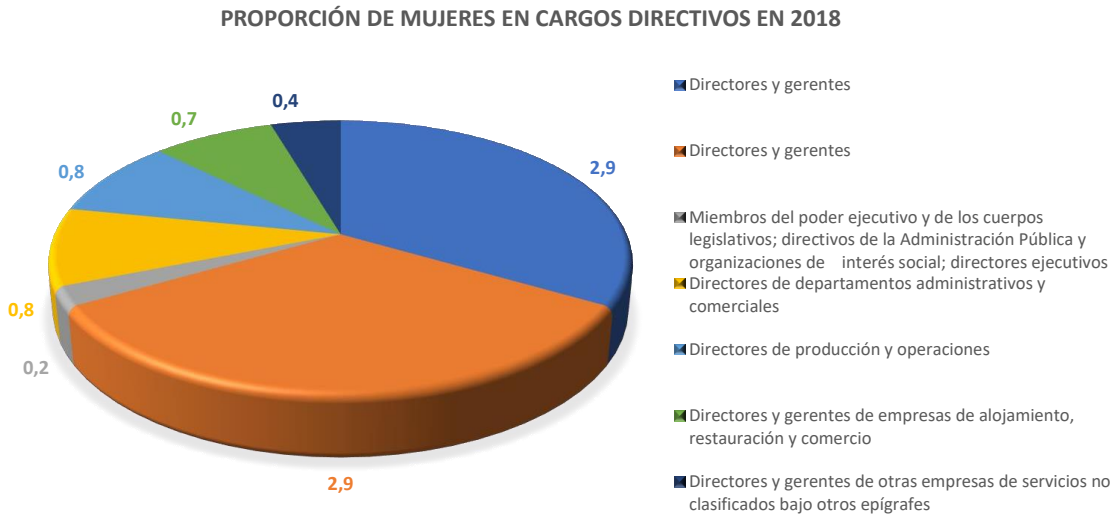
- Personas entre 18-64 años que han realizado actividades educativas en los últimos 12 meses.

- Porcentaje de población 25-64 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas 4 semanas.
- Porcentaje de población 15-24 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas 4 semanas.
- Porcentaje de población 15-64 años que estudian formación académica o capacitación en las últimas 4 semanas.

Los datos del INE muestran un crecimiento, aunque paulatino, de todas las variables. Aunque, cabe remarcar que el porcentaje de población 25-64 años que estudian en las últimas 4 semanas no llega a penas al 10% de la población, cuando en cambio el porcentaje de población de 15-24 años que estudian en las últimas 4 semanas representa casi el 75%. Esto nos lleva a pensar que, en España, la función de estudiar está estrechamente ligada a la gente más joven y, a medida que la edad aumenta las "opciones/ oportunidades" para estudiar se reducen.

En relación al ODS 5, centrado en la desigualdad de género, una de las propuestas se circunscribió a una de las cinco metas, que hace referencia a asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública. Mediante un gráfico, presentaba la proporción de mujeres en cargos directivos durante el año 2018 (figura 2). Los datos del gráfico se complementaban con la comparación de los datos del año 2011, que mostraban un aumento en el porcentaje de participación en cargos directivos, pasando de un 9,9% en 2011 a un 15,9% en 2018. Sin embargo, la alumna destacaba que, si bien se han conseguido ciertos avances, es importante destacar que en los últimos 7 años, solo se ha conseguido aumentar en un 6% la participación de las mujeres en este tipo de cargos. Todo ello despierta las dudas de que para 2030 se alcance la igualdad en términos de porcentaje, tanto de hombres como de mujeres desarrollando estos trabajos.

Figura 2. Gráfico elaborado por una de las alumnas de la asignatura de "Sostenibilidad, Cultura y Educación" en que se representa la proporción de mujeres en cargos directivos en el año 2018 en España



CONCLUSIONES

Partiendo de la base de la necesidad de realizar un esfuerzo por incorporar la educación para la sostenibilidad como una prioridad central en la alfabetización de todas las personas, la materia de sostenibilidad aquí referida brinda la oportunidad de contribuir a la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas, al margen de la disciplina de origen (Martínez-Agut, Aznar, Ull y Piñero, 2007). En este sentido, desde la universidad debemos potenciar, por una parte, la capacidad de acudir a las fuentes de información fiables y de analizar datos y extraer conclusiones, y por otro, la capacidad de extraer aquellas informaciones relevantes (Ull, Aznar, Martínez, Palacios y Piñero, 2008). La propuesta aquí presentada se ha llevado a cabo con estudiantado de cinco grados diferentes con buena acogida y resultados sobresalientes, destacando la creatividad de alguna de las propuestas, tal como se mostrará en el simposio.

Con esta propuesta, pretendemos contribuir a encontrar soluciones a los retos de la sociedad actual de un modo compartido entre los educadores y el resto de la ciudadanía, concretamente el estudiantado universitario (Aznar, Calero, Martínez-Agut, Mayoral, Ull, Vázquez-Verdera y Vilches, 2018). Por tanto, que el alumnado conozca los Objetivos de Desarrollo Sostenible y logre implicarse en procesos de redacción y de creatividad, desde un punto de vista personal y profesional, proporciona a los estudiantes un planteamiento desde una perspectiva actual de la condición humana (UNICEF, 2015), junto con la implementación de actitudes positivas hacia el ser humano y las consecuencias que se derivan para la acción educativa (Aznar-Minguet, Ull, Martínez-Agut y Piñero, 2017a; Aznar-Minguet, Ull, Martínez-Agut y Piñero, 2017b).

Esta actividad también puede ser parte de una propuesta de Aprendizaje-Servicio (Martínez, 2008; Puig, Batllé, Bosch y Palos, 2007; Puig, 2009), que completará la formación de los estudiantes en conceptos, procedimientos, aspectos socioafectivos y conductuales (UNESCO, 2017a, 2017b, 2017c), metodología propuesta en nuestra Universidad con diversidad de iniciativas (Escoda, 2008; Grup Promotor de l'ApS de la Comunitat Valenciana, 2019; Universitat de València, 2019a, 2019b; Zayas, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: EUNSA.

Aznar, P., Calero, M., Martínez-Agut, M.P., Mayoral, O., Ull, À., Vázquez-Verdera, V. y Vilches, A. (2018). Training Secondary Education teachers through the Prism of Sustainability: The case of the Universitat de València. *Sustainability, 10*(11), 1-14.

Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Piñero, A., (2017a). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las Ciencias*, *35*(1), 5-27.

Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P. y Piñero, A., (2017b). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, *73*, 225-252,

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, *972*, 49-54.

Camps, A. (2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de docencia Universitaria, 11*(1), p. 17.

Cortina, A., Escámez, J., García López, R., LLopis, A. y Ciurana, C. (1998). *Educar en la justicia*. Valencia: Generalitat.

Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Enconters on education*, *5*, 81-100.

Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.

Escoda. E. (2018). *Eficacia del Aprendizaje Servicio en Dimensiones Académicas, Personales y Sociales Clave, y su incidencia en la satisfacción estudiantil en la docencia universitaria: una experiencia desde la Titulación de Trabajo Social* (Tesis doctoral, Universitat de València).

Grup Promotor de l'ApS de la Comunitat Valenciana (2019). Apscomunitatvalenciana. Disponible en: https://apscomunitatvalenciana.net/about/

INE (2019). *Instituto Nacional de Estadística. La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Disponible en: https://www.ine.es/dynt3/ODS/es/index.htm.

Landa, M. C. G. (2009). Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos y situados/Revisiting reading and writing as interactive and located processes/Approche de la lecture et de l'écriture comme des processus interactifs et établis. *Didáctica: Lengua y Literatura, 21*, p. 157.

Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

Martínez-Agut, M. P. (2014). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES) 18*, 1-18.

Martínez-Agut, M. P. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2015-2030) y Agenda de Desarrollo Post 2015 a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015). *Quaderns d'animació i educació social*, *21*, 1-16.

Martínez-Agut, M. P. (2016). 2015. Año de Transición en Educación y Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, *23*, 1-23.

Martínez-Agut, M. P. (2017). De 2016 a 2017, por la Educación y la Sostenibilidad. *Quaderns d'animació i educació social*, *25*, 1-14.

Martínez-Agut, M. P. (2018). Año 2017 y Sostenibilidad. Recopilación Internacional, Nacional y Local con Informes de diversos Organismos y Entidades. *Quaderns d'animació i educació social*, *28*, 1-29.

Martínez-Agut, M. P. y Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES) 18*, 1-14.

Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI, 25*, 187-208.

Martínez-Agut, M. P., Zamora Castillo, A. C. y Pons Hervás, E. (2017). Aprendizaje-Servicio: Dependencia y personas mayores en formación profesional y en la Universidad, En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F. D. Fernández-Martín. *Investigando la Mejora de la Enseñanza Universitaria a Través del Aprendizaje Servicio. Researching The University Teaching Through Service-Learning* (pp. 207-214). Granada: Universidad de Granada.

Mesa, R. Y. (2004). El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de comunicación social, 7*(58), 1.

Naciones Unidas (2019). *17 Objetivos para transformar el mundo*. Disponible en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/.

Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.

Teberosky, A. (1990). Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (47), 43-64.

Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.

UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. UN General Assembly, 25 September*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1& referer=https://www.google.es/&Lang=E.

UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO.

UNESCO (2017b). *Orientaciones sobre la ciencia de la sostenibilidad en la investigación y la educación*. 2017/SC/SHS/1. Recuperado de https://en.unesco.org/sites/default/files/sus_guidelines_spanish_f_0.pdf

UNESCO (2017c). *La educación transforma vidas*. París: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf

UNICEF (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Universitat de València (2019a). *¿Sabes qué es cApSa?*. Recuperado de https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/aps-uv/capsa-1286022919165.html

Universitat de València (2019b). *UVAPS*. Recuperado de https://www.uv.es/uvweb/centro-formacion-calidad-manuel-sanchis-guarner/es/capsa/uvaps-1286023153837.html

Zayas, B. (2015). *La Formación Cívica del alumnado universitario: Análisis de sus Percepciones acerca del Aprendizaje-Servicio (ApS) como herramienta de participación ciudadana* (Tesis doctoral, Universitat de València).

EL EXISTENCIARIO DEL JUGAR: UNA PROPUESTA VIVENCIAL

Maza Dueñas, Mafaldo
Universidad Autónoma Chapingo, México
mmazad@chapingo.mx

Resumen
La posibilidad esencial del jugar –del juego mismo– más allá de sus características, dinámicas o reglas, es que se manifiesta como una constante actividad lúdica para el ser que desea y puede sentirse vivo, libre, espontáneo, ligero, divertido, pero no vacío, esa es una posibilidad para todos los que juegan. Le permite al ser recibir un cúmulo de sensaciones que lo hacen emocionarse en el juego, motivarse para manifestar su ser ahí. Y, parte de esas emociones, se expresa en la sensación de sentirse vivo con cada juego, y cada vez que juega se siente como si fuera la primera vez, pero, su apropiación de haber jugado otras veces le provee de las potencias para seguir aprendiendo del jugar, para sentirse y saberse vivo.

Es una de las magias del juego, renueva constantemente la emoción y sensaciones del jugar. ¿cómo sucede? Con sorpresiva emoción de gozo, de alegría, de querer extender y ampliar el momento, de saber que a pesar de un determinado tiempo de juego siempre queda en la sensación de la experiencia lúdica la manifestación del ser hacia con los demás.

Abstract
The essential possibility of playing –of the game itself– regardless of its characteristics, dynamic or rules, is that it manifests itself as a constant playful activity for that being who wants and can feel alive, free, spontaneous, light, but not empty. That is possibility for everyone who plays. It allows him to be receiving a cluster of sensations that make him get excited in the game, motivate himself of manifest his being there. And, part of those emotions, he expresses himself in the sensation of feeling alive with each game, and every time he plays he feels as if it were the first time, but his appropriation of having played again provides him with the powers to continue learning of playing, to feel and know alive.

It is one of the magic of the game, constantly renews the emotion and sensations of playing how does it happen? With surprising emotion of joy, ha, of happiness, of wanting to extend and expand the moment, of knowing that despite a certain time of play, the manifestation of being towards others is always left in the sensation of the playful experience.

Palabras clave: jugar; existenciario; vivencial; deber ser.

Keywords: to play; existential; experiential; must be.

INTRODUCCIÓN
Con base en la esencia motivante y motivadora del juego, las prácticas deportivas y del ejercicio físico, se puede reflexionar sobre la posibilidad de cómo el ser a través de dichas actividades –jugador, persona, alumno, profesor, atleta, etcétera– puede apropiarse de actitudes tendientes a la virtud. Al jugar podemos aprender a ser y estar en el mundo. Entendiendo por ser a quién se

reafirma y renueva con sus pensamientos, acciones, actitudes y movimientos, en específico, desde las posibilidades que otorgan las dinámicas del jugar.

Para explicar mi propuesta, retomo la categoría de Heidegger sobre su categoría de los existenciarios, y me permito retomar dicho concepto con la intención de mostrar y expresar los contenidos que revelan porqué el jugar es una acción que ofrece posibilidad para ser, para existir, como una proyección del ser. Como lo menciona M. Heidegger (1971) en el Ser y el tiempo: "La proyección concierne siempre al pleno "estado de abierto" del ser en el mundo"; el comprender mismo tiene, en cuanto "poder ser", posibilidades, diseñadas por el círculo de lo esencialmente susceptible de abrirse en él" (p. 163).

Igual de importante es identificar que se entiende por juego, para J. Huizinga (2005) es una: "Acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tienen su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de 'ser de otro modo' en la vida corriente" (pp. 45, 46). Mientras para Roger Caillois (1986): el juego es una actividad que se caracteriza por ser libre, separada de la realidad, incierta, improductiva, reglamentada y ficticia (p. 37). Para ambos autores el juego es una actividad que otorga posibilidades para actuar, para expresarse, para manifestarse.

Con base en las definiciones anteriores podemos describir el existenciario del jugar como una manifestación humana que expresa desde su inicial posibilidad una proyección de los movimientos del ser que juega, hacen referencia a sus acciones y reacciones en su relación con los otros a través del juego mismo. Podemos agregar a las definiciones de juego una que comprende la práctica deportiva, propuesta por el filosofo español Cagigal (1985): "El deporte es una propiedad metafísica del hombre" (p. 29). Lo cual nos invita a reflexionar sobre lo relevante que es aprender a moverse y participar –lo cual implica ya un estar allí– en las múltiples dinámicas del juego, los múltiples y diversos movimientos que genera influyen en el jugar mismo, pero además, de manera instintiva el ser que juega se siente parte de algo, se provee a sí mismo de la posibilidad de ser, de hacerse en el mundo, de afectar el exterior inmediato y porque no, de cambiarlo hacia el bien común.

1. QUÉ ES Y QUE PROPONE EL EXISTENCIARIO DEL JUGAR

El existenciario del jugar se define como: un modo de experiencia personal desde la acción con los otros en un ámbito lúdico, con una dinámica recreativa y/o agónica, para apropiarse con su movimiento de cualidades físicas, mentales, y morales, con posibilidad abierta de aprender actitudes tendientes a las virtudes, que son modos de actuar para la vida.

Y, desde esta perspectiva el jugar es de algún modo una intervención en el mundo, pero también una interpretación de la dinámica que provoca el juego en la relación de los participantes, estrecha sus lazos y promueve la acción y reacción del ser –jugador– para responder a las necesidades del juego y también para apropiarse de cualidades que con la práctica se van manifestando en actitudes promotoras de extender las cualidades del ser. Hay una motivación, hay un ahí –en el juego mismo y su dinámica- que lo proyecta a ser, que lo motiva a dar más de lo que ahora es, de lo que el percibía sobre sí antes de jugar, y, que al concluir el juego puede sentirse de manera diferente, al menos en lo más básico e inmediato como lo pueden ser las emociones, sensaciones y percepciones de sí mismo, también, el saberse motivado y alegre, con ánimo renovado, con experiencia de gozo, para sentirse vivo al jugar y con el juego.

El jugar expresa una actitud de placer casi inmediata que se extiende y aumenta con los movimientos realizados y, el ser a través de la corporalidad de sus movimientos participa y se coloca en una posibilidad de abierta disposición para percibir el entorno, para percibir las sensaciones que experimenta y que trata de asimilar, distinguir, conocer con la reflexión, todo ello, en relación con el prójimo, con los demás. Al respecto J. Huizinga expresa (2005): Ahora se trata de mostrar que el juego auténtico, puro, constituye un fundamento y un factor de la cultura". (p. 17). Todos estos elementos componen un ámbito para que el ser pueda manifestarse, expresarse, relacionarse, sentir un ánimo por moverse dentro de la dinámica del juego, y, por supuesto, estando motivado para aprender a ser.

Uno de los elementos esenciales del existenciario del jugar es precisamente el aprender a ser, entendida como una posibilidad donde el –jugador, persona, alumno, atleta, deportista, profesor, etcétera- es capaz de reinventarse, de reafirmarse, de construirse, de hacerse con lo aprendido a través del movimiento, de la corporalidad, y claro, de la percepción de las sensaciones y de las reflexión continuas al jugar.

Este reinventarse implica una posibilidad para aprender a conocerse, para aprender a distinguir las emociones, sensaciones, pensamientos que le genera el jugar y la manera en como influye en su relación con los demás. También le permite aprender a apropiarse de sus decisiones, de sus elecciones, de pertenecer a algo. Además considerar que al jugar el ser puede aprender diversos modos para resolver conflictos, elegir desiciones correctas y apropiadas, sabedor que esos aprendizajes puede extenderlos a las diversas esferas de su vida cotidiana.

El existenciario del jugar tiene una idea de circularidad, es decir, al participar en el juego el ser se introyecta en un estado de autoafirmación, es consciente que puede reafirmar cada una de sus cualidades, de sus características que lo hacen ser quien es a través de sus elecciones y acciones al jugar. Reafirmarse es una manera de aprender a ser, de aprender a diseñar y ser autor de su propia vida. Sin lugar a dudas, éste es un objetivo en la vida cotidiana, expresada claramente Zygmunt Bauman (2017) "Se mire por donde se mire, la reflexión sobre el arte de la vida lleva en última instancia a la idea de autodeterminación y autoafirmación" (p. 101).

El jugar se manifiesta desde una perspectiva dialéctica, porque quién juega no es el mismo al final del juego, algo ya cambio, el ánimo, el desarrollo del músculo, la percepción de los sentidos, la dirección del pensamiento, el desarrollo de las habilidades y las facultades, la apropiación de nuevos aprendizajes, físicos, mentales y morales –cualidades virtuosas. "El ser en un estado de ánimo del "encontrarse" constituye existenciariamente esa patencia del mundo que es peculiar del "ser ahí". (Heidegger, 1971, p. 155).

El existenciario del jugar posee diversas características, que son de algún modo, atributos que el ser puede desarrollar a través del movimiento en el juego, son posibilidades para aprender a ser, acciones y reacciones con un ejercicio reflexivo que le ayudan para aprender a ver en el jugar un momento vivencial que lo hace sentirse único, libre, motivado, vivo. Al mismo tiempo, éstos atributos construyen un diseño para ser en el mundo, el cual, se contrapone con la idea de un vacío existencial que siempre esta presente en la relación que el ser tiene entre su existencia y la percepción con la realidad y el mundo.

2. CARACTERÍSTICAS DEL EXISTENCIARIO DEL JUGAR

Autotélico: el fin del juego está en sí mismo, es decir, se juega por el placer de jugar. No necesita de otro fin, ya que es medio y fin al mismo tiempo. Si, se trata de un juego agónico –de

competencia– entonces, se comprende que se incluyen las categorías de triunfo y derrota para alguna de las partes, sin embargo, ésta situación manifiesta la necesidad de no perder precisamente el sentido autotélico del juego. Su razón de ser.

Corporal: el primer contacto del ser con el juego, es precisamente su participación corporal para estar en el ámbito lúdico. Su elección por jugar –la actividad del juego elegida– se percibe por las múltiples sensaciones y emociones que provienen de la corporalidad y que lo insertan en la dinámica del juego, es su primer acercamiento y sentido de pertenencia con el juego y su relación con el prójimo.

Dialéctico: al jugar, el ser participa en un constante proceso de expresión corporal, emocional, intelectiva, que implica un proceso lúdico de cambio, de movimiento, de acción-reacción. El ser durante y en el juego puede darse cuenta que la experiencia ha influido en su manera de ver, percibir, comprender y asumir su existencia, aunque sea –y sería suficiente con ello– la de albergar la oportunidad espontánea y libre de divertirse. Si fuera agónico, entonces, también se puede ver expresada en las emociones provocadas por el triunfo o la derrota y su actitud frente a ellas.

Emotivo: jugar es disfrutar, gozar, expresar, manifestarse, explayarse, siendo éstas manifestaciones la oportunidad para aprender a disciplinar las emociones, a controlar las sensaciones, a conocer lo que uno siente y cómo se puede y debe actuar con base en ese dominio y control de las emociones, sobretodo, porque hay una relación inmediata con los otros y por supuesto, con las emociones de los otros. Las acciones que se realizan y ejecutan manifiestan y van definiendo el carácter y personalidad del ser en posibles situaciones de conflicto.

Empírico: el jugar se aprende con la práctica, con la libre y espontánea participación, y, es en esa experiencia sensorial donde el ser se expresa y se manifiesta en este primer nivel de existencia. Las emociones y sensaciones que genera el jugar son un camino para existir, para ser, para estar, para descubrir lo que deseamos ser. Este primer acercamiento con las emociones y las sensaciones, es también un acercamiento con la percepción y reflexión de sentirse –saberse– libre, alegre, feliz, con ánimo de ser y estar, con motivación para reinventarse en cada posibilidad lúdica.

Existe: el jugar es una forma de ser y de estar en el mundo, de aprender a vivir. Con el jugar el ser deja huella a través de sus acciones, actitudes, expresiones corporales, intelectivas, morales. Todo ello describe un modo de existir en el mundo, de participar en el mundo, de proyectarse en el campo de juego y en la vida cotidiana. “Juego, luego existo”.

Hermenéutico: el jugar con toda su gama de experiencias sensibles, emocionales, intelectivas, lúdicas, contiene un potencial experencial para que el ser desde su propia perspectiva realice una serie de interpretaciones de por qué y para qué jugar, de qué manera el jugar le brinda una visión de la vida, del mundo, así como, de la relación con los demás. En el jugar y a través del jugar puede aprender y construir una visión de la vida y de cómo vivir.

Holístico: son múltiples, diversos y variados los modos de ser y de estar que pueden aprenderse y manifestarse al jugar. Estos modos de ser contienen en si misma la posibilidad que se tiene para poder apreciar las sensaciones provocadas por el jugar. Entre ellas la experiencia lúdica la

cual manifiesta un conjunto de posibilidades en donde se manifiestan múltiples acciones y reacciones, con múltiples interpretaciones derivadas de todos los participantes.

Identidad: el jugar le permite al ser y lo motiva a reafirmarse, estableciendo características que forjan su personalidad, carácter, sentido de vida. Y, en el conjunto de este desarrollo en el jugar puede ir fundando la identidad de quien es o de quien quiere llegar a ser.

Prospectivo: la capacidad de aprender a manifestarse en el mundo con el juego, con la corporalidad, es ya una posibilidad real para construir acciones hacia el futuro inmediato. Es decir, para saber como asimilar, dominar y controlar las emociones dentro del juego y por supuesto, esas experiencias y aprendizajes cómo le pueden ayudar a manifestarlo posteriormente en los diversos ámbitos de su vida. Elegir en el momento inmediato de las situaciones del juego, es aprender a elegir y esa posibilidad puede extenderse a las situaciones y conflictos de la vida cotidiana. Sus acciones manifiestan un camino para poner en práctica dentro y fuera del juego los aprendizajes vivenciales que se han vuelto significativos para el ser.

Reinventa: el ser a través de todo lo que le motiva para actuar, pensar y hacerse en la dinámica del juego, se puede reafirmar a sí mismo, desarrollar sus habilidades físicas, mentales y sus atributos morales sabiendo que en cada juego puede llegar más lejos, puede extender esas habilidades y esos atributos ejercitados en el juego se renuevan con cada movimiento, con cada acción dinámica, con cada experiencia vivencial lúdica, con cada experiencia del jugar. El jugar –cada juego por venir– ofrece un camino abierto para volver a conocerse, para reafirmarse, para autoconfirmarse.

Resiliencia: se aprende con el jugar la capacidad para dar un segundo esfuerzo, para aprender que la voluntad es una virtud esencial para aprender a ser. Y, es en esa condición de esfuerzo interno en donde el ser aprende que toda situación difícil, complicada y en conflicto puede ser afrontada, siendo dueño de sus pasiones y emociones para analizar el contexto –lúdico o de vida cotidiana– y buscar una solución.

Sensorial: apreciar la posibilidad del existenciario del jugar, se da con base en experimentar la capacidad sensorial que la sensación lúdica le brinda. Esas experiencias sensoriales son un primer aprendizaje del jugar, además de ofrecer un cúmulo de posibilidades desde donde ya puede aprender a percibir el mundo, la realidad y a sí mismo. Descubre con la corporalidad y sus movimientos que se puede estar en el mundo.

Teleológico: el jugar expresa la constante posibilidad de apropiarse de aprendizajes significativos, lo que permite entender cómo podemos estar, vivir y transformar su ámbito inmediato. Por lo tanto, el jugar aunque es un medio para ser y estar, desde lo espontáneo, logra que dichos aprendizajes sean puestos en práctica en y durante el juego, pero también se puede extender a las esferas de la vida cotidiana.

Temporal: el jugar tiene un tiempo determinado, si, es libre y espontáneo y en muchas ocasiones no se sabe cuando exactamente podrá durar, cuantos minutos, cuadros puntos, etcétera. Si, se trata de un juego con tiempo limitado y específico entonces, el tiempo se convierte en parte de las emociones que experimenta el ser al jugar a través de la presión que genera la expiración del juego. En ambos casos, la temporalidad en el jugar es una oportunidad para renovarse con cada juego, para reinventarse en cada experiencia lúdica, para motivarse en cada movimiento corporal. Seamos claros, la temporalidad es un límite del jugar, un límite que genera una serie de

sensaciones que el ser también debe aprender a conocer y a controlar. El tiempo del jugar es cómo el tiempo de la vida, uno nunca tiene la certeza de cuando será el último juego y el último día de la vida. Por lo tanto, el jugar nos motiva a experimentarlo en toda la posible magnitud para que el ser pueda reinventarse. Jugar cómo si fuera la primera vez.

Vivencial: la experiencia emotiva del jugar permite sentirse vivo, saberse vivo, con posibilidades de aprender a distinguir y conocer las sensaciones que son parte del ser. Al ser una experiencia vivencial el ser puede –si lo desea– encontrar y descubrir algunos de los sentidos de porqué es importante su existencia y cómo puede comprender algunos de los aspectos de su carácter, personalidad, corporalidad, relación con los otros, etcétera, todo ello a partir de la experiencia del jugar. La experiencia del jugar es en esencia vivencial, es decir, se manifiesta una condición de existencia, de aprender a ser, de aprender a vivir.

3. MOVIMIENTO MORAL MOTIVADO (M3)

Reflexionando sobre las posibilidades que ofrece el juego en la vida del ser y los modos y caminos que al elegir jugar se expresa con los demás, con las normas y reglas del juego, para a su vez extiende esos aprendizajes a la vida cotidiana. A continuación, se explica la propuesta del Movimiento Moral Motivado (M3) como un concepto que puede ejemplificar las cualidades y la relevancia del existenciario del jugar presentado desde la dinámica del juego y de las prácticas deportivas.

Dentro del juego y de la práctica deportiva –según el juego, sus reglas y normas– el ser a través de las acciones o reacciones que experimenta en la dinámica del juego, va descubriendo sensaciones y emociones que lo impulsan y motivan a elegir, muchas veces de manera inmediata y posteriormente con base en una reflexión preliminar que sucede en segundos y que ya implica una apropiación de sus emociones y del aprendizaje al jugar. Este es un primer paso para entonces mostrar las cualidades y aptitudes en las actitudes manifestadas al jugar, todas ellas para establecer la relación con el compañero de juego, con el contrario, con la realidad inmediata, con las reglas, etcétera.

Sabemos que el ser al jugar puede aprender diversos modos de estar, de proyectarse, de vivir. Y, es precisamente aquí donde se expresa la relevancia de las actitudes del ser a nivel ético, moral y axiológico. Porque el ser con cada jugar percibe y logra darse cuenta de que cómo actúa en la vida actúa en el campo –ámbito del juego– y viceversa. Es un territorio lúdico con múltiples posibilidades para aprender a ser, para aprender actitudes tendientes a la virtud. En palabras de MacIntyre (2004): “Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes” (p. 252).

De este modo, el Movimiento Moral Motivado (M3), es un movimiento –acción y-o reacción dentro de la ejecución y dinámica del juego– que es realizado como respuesta a las circunstancias del juego y al conocimiento que se tiene del mismo para responder a sus exigencias técnicas, tácticas o morales –aprendizaje de virtudes ya elegidas. Esas acciones lúdicas, agónicas, son también reconocidas y contenidas de esencias éticas, de motivaciones humanas hacia el otro y que son parte del ámbito moral que rodea al juego y a las prácticas deportivas. El Movimiento Moral Motivado (M3) además se presenta como un acto de virtud, como acciones que expresan cualidades morales y en relación con las normas y reglas del juego, de la práctica del deporte y de las actividades pedagógicas.

Tanto en el juego como en la vida cotidiana el ser aprende actitudes tendientes a la virtud a través de su ejercicio y práctica. Como lo afirma Aristóteles (2007) al respecto de la virtud: "Las virtudes, por tanto, no nacen en nosotros ni por naturaleza ni contrariamente a la naturaleza, sino que siendo nosotros naturalmente capaces de recibirlas, las perfeccionamos en nosotros por la costumbre. (p. 23). Este tipo de acciones y actitudes son un ejercicio reflexivo y de aprendizaje que enfatiza como el ser –jugador– debe ser consciente para lograr llevar a otros ámbitos de su vida cotidiana el aprendizaje de las virtudes, que ahora ya son parte de su vida al aprenderlos o reforzarlos con la práctica del juego y del deporte.

Es importante que muchas veces estos aprendizajes son apropiados, reflexionados o asimilados en situaciones pico, es decir, en circunstancias lúdicas o agónicas no favorables, como por ejemplo cuando el ser, el jugador debe dar un segundo esfuerzo para sobreponerse a las condiciones del juego, pero, contemplando que sus actitudes deben ser, un llamado a su práctica moral dentro del juego y de este modo, puede extenderlo a las circunstancias de su vida cotidiana.

El Movimiento Moral Motivado (M3), se define como: Aquella serie de acciones o reacciones realizadas por impulsos y luego por motivaciones por el ser-jugador y que poseen una carga moral. Se identifica como una aprehensión de virtudes o cualidades morales que pueden acompañar esas acciones o reacciones para atender a las diversas situaciones del juego –dinámica lúdica y competitiva– y que enaltezcan el espíritu de las reglas; y, por lo tanto, que protejan la integridad física, moral y mental de los compañeros de juego, contrarios, árbitros, espectadores.

Y, esto mismo es la motivación, es decir este término ya concibe en sí misma que las acciones o reacciones del alumno-jugador ya tienen una motivación moral y axiológica que implica que hay virtudes aprendidas, ya sea por su práctica constante del ser en el espacio donde se lleva acabo el juego y también, porque ha sido capaz de llevarlos a la práctica porque su Movimiento, su acción ha pasado del impulso a la motivación reflexiva. En este sentido, en términos pedagógicos a los alumnos se les pueden generar estrategias que los lleven a ejercitarse en éstos niveles de reflexión y acción.

El juego es entonces, una posibilidad abierta y con múltiples variantes, como lo pueden ser las prácticas deportivas. Es un camino para que el ser-jugador pueda establecer una ruta de superación, de elevación moral que además ya va acompañada de un goce inmediato que es parte del juego y el deporte mismo, de la alegría de experimentar estas múltiples sensaciones humanas a partir de su elección de practicar y ejercitarse al jugar, de recrearse para divertirse, para ser mejor.

El concepto de movimiento moral motivado, expresa un movimiento con acción moral manifestada en el instante del juego y busca el desarrollo axiológico y ético del ser. Tiene la relevancia de contemplar de manera implícita esa motivación moral y axiológica que se ve manifestada en la acción o reacción que el alumno-jugador realiza y que dicha acción cumple con tres propósitos claros y específicos que son parte del juego, de la práctica deportiva, y, también puede considerarse su desarrollo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, éstos son los siguientes:

La acción o reacción del ser-jugador, logra:

- Manifestar una relación con el otro y existe la posibilidad de realizar una primera y –secuencia– de reflexiones sobre su participación en la dinámica lúdica, agónica y social. Aquí se observará el paso de una acción ejecutada por impulso a una acción realizada por motivación.

- Esa acción y reacción, ya se encuentra motivada por las cualidades morales aprendidas que además de acompañar a la ejecución táctica y técnica, dicha acción o reacción se ve promovida por un ámbito moral donde se reflexiona sobre que es lo correcto y adecuado para todos los participantes dentro del ámbito lúdico y deportivo.

- Ejecutar un movimiento técnico y táctico (aspecto mental) dentro de la dinámica del juego y que es parte de su accionar deportivo. Este movimiento puede ir acompañado de una carga moral, pero muchas veces sólo expresa las posibilidades y cualidades corporales del ser.

Para ejemplificar lo anterior se expresa el siguiente ejemplo: se puede dar que en una acción del juego mismo o de la práctica específica de un deporte, un contrario cometa una falta a un primer ser-jugador que realiza un M3, y este ser-jugador aceptará la falta como parte del juego mismo, no responde ni agrede de ninguna manera al jugador contrario, ya no reaccionará solamente por impulso –como al principio, ya hay proceso de reflexión–, ahora sus actitudes manifiestan una abducción sobre el aprendizaje de sí mismo, y muestra una motivación por llegar a ser, lo que implica ya un darse cuenta y el aprendizaje de que el ejercicio de sus acciones y actitudes pueden expresar uno de los modos de aprender actitudes tendientes a la virtud.

Al final de la dinámica del juego seguramente se muestra como un ser-jugador que respeta las normas, las reglas y al contrario. Pero esto se aprende con el ejercicio constante, con cada juego. Este aprendizaje contempla además de una reflexión, la apropiación de cierto conocimiento y de un hábito llamado virtud, cualquiera que sea esa cualidad moral expresada. Y, de este modo el ser aprende con el jugar una forma de ser, de estar y de aprender a vivir, para aprender a actuar, y, por supuesto, aprender cual es su deber ser, para relacionarlo con aprender a ser feliz.

CONCLUSIONES

Por las propuestas expuestas se describe el existenciario del jugar como una posibilidad de ser que posee una carga ética –en cuanto a lo moral y lo axiológico–, es decir, el ser –quien decide voluntariamente jugar– y desde este primer instante elige de manera espontánea. A su vez, el existenciario de jugar tiene implícita la posibilidad de apropiarse de múltiples acciones que están en torno al ámbito moral y ético, como lo son las virtudes, de aprender actitudes tendientes a la virtud.

De tal modo, que el jugar es una posibilidad abierta para aprender de manera cotidiana, constante, lúdica, alegre, de gozo compartido una propuesta vivencial, de experiencias vitales que le otorguen al ser un sentido de por qué y cómo vivir. Se concibe como una propuesta porque es en el jugar que se construye la idea y el sentido del existenciario con todas sus características y vivencial porque es precisamente que las sensaciones, emociones, percepciones, actitudes, aprendizajes, son para entender y dar sentido a la vida misma.

Lo anterior nos permite concebir una interpretación deontología del ser en el juego, para percibir y contemplar que el jugar le permite al ser, el autor de su propia vida, como lo afirma Zigmunt

Bauman (2017): “hacer de la propia vida una –obra de arte–, equivale en nuestro mundo moderno líquido a permanecer en un estado de transformación permanente, a redefinirse perpetuamente transformándose (o al menos intentándolo) en alguien distinto del que se ha sido hasta ahora” (p. 92).

El existenciario del jugar es una posibilidad para entender su razón y sentido de vida, para percibir sus acciones desde las implicaciones del juego y de cómo puede el ser practicar, ejercitarse y aprender actitudes para resolver las circunstancias del juego y por supuesto, para llevar esas actitudes para atender a las circunstancias de su vida cotidiana.

El existenciario de jugar responde a un auto-cultivo por ser y estar ahí, en el momento, en el instante, por vivir con sentido y alegría en el ahora, en el presente, y de ese modo, ese ser es un ser para el presente inmediato, para el futuro próximo, para ese instante consecutivo del juego o para el momento posterior a la conclusión del juego, pero que ya dejó su marca imborrable en los sentidos, en las emociones, en esa apropiación de las cualidades morales y que descubre con las acciones y actitudes que le brindan aprender a ser y por lo tanto, aprender a vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Heidegger, M. (1971). *El ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Huizinga, J. (2005). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cagigal, J. M. (1985). *Deporte, espectáculo y acción*. Madrid: Aula A. Salvat.

Bauman, Z. (2017). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós.

MacIntyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

EL DESARROLLO PERSONAL FORTALECIDO POR EL APRENDIZAJE DE LA VIRTUD DEL PERDÓN EN LA ESCUELA

Millán Ghisleri, Elda María
Centro Universitario Villanueva, Madrid, España
emghisleri@gmail.com

Ahedo Ruiz, Josu
Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España
josu.ahedo@unir.net

Resumen
En la primera parte se analiza la visión del perdón aportada por Hannah Arendt en su explicación filosófica de la acción humana. El análisis se completa con la propuesta antropológica de Leonardo Polo para quien pedir perdón y ser perdonado es necesario para que cada persona siga dirigiéndose a la felicidad. Por eso, explicaremos por qué el perdón es imprescindible para el crecimiento personal. La segunda parte es una propuesta educativa para educar en el perdón con dos enfoques; el primero, centrado en las relaciones interpersonales para aprender a pedir perdón en relación con la empatía y la compasión, y el segundo enseñar a desarrollar competencias como: perdonarse, reconocer el error, tolerar la frustración, crecer en humildad y autoestima. Se concluye que el perdón es una virtud que crece realizando actos que permiten adquirirla. Por último, se proponen instrumentos para evaluar esa adquisición.

Abstract
The first part analyzes the vision of forgiveness provided by Hannah Arendt in her philosophical explanation of human action. The analysis is completed with the anthropological proposal of Leonardo Polo for whom asking for forgiveness and being forgiven is necessary for each person to continue addressing happiness. Therefore, we will explain why forgiveness is essential for personal growth. The second part is an educational proposal to educate in forgiveness with two approaches; the first, focused on interpersonal relationships to learn to ask for forgiveness in relation to empathy and compassion, and the second to teach to develop skills such as: self-forgiving, to acknowledge error, tolerate frustration, and grow in humility and self-esteem. It is concluded that asking for forgiveness is a virtue that grows by performing acts that allow it to be acquired. Finally, instruments are proposed to evaluate that acquisition.

Palabras clave: perdón, felicidad, relaciones interpersonales, empatía, virtud.

Keywords: forgiveness, happiness, interpersonal relationships, empathy, virtue.

INTRODUCCIÓN
La novela *Fuenteovejuna* Lope de Vega narra cómo los vecinos de un pueblo ejecutan a Fernán Gómez de Guzmán, el tirano Comendador, pactando ocultar el verdadero autor del horrendo crimen. Finalmente, el pueblo pide perdón que es aceptado por los Reyes Católicos quienes incorporan el pueblo a la Corona. Este suceso destaca la relación entre el perdón y la justicia; cuestión que no está muy presente en la literatura educativa (González y Fuentes, 2012;

Balduzzi, 2015; Serrano, Prieto y López, 2018). Además, pedir perdón no está de moda, quizá porque se ve como signo de debilidad o incluso innecesario. Sin duda, perdonar no es algo natural porque no es un sentimiento espontáneo (Bianchi, 2016), es, más bien, una manifestación de la persona, que es quien pide perdón, a través de un acto de la voluntad, como consecuencia de una decisión personal. Por tanto, subrayamos que perdonar no es un acto de cortesía, por lo que no debe ser enseñado exclusivamente como un convencionalismo.

La propuesta educativa que planteamos para introducir la educación del perdón en la escuela requiere aclarar el significado del perdón. En sentido negativo, no es una mera estrategia de resolución de conflictos (Paleari, Regalia y Fincham, 2010); no significa reconciliación porque perdonar implica restablecer el vínculo roto (Casullo, 2005). Tampoco perdonar es suprimir una pena porque legalmente se puede indultar a alguien que ha infringido la ley, pero no ha perdonado (Crespo, 2004), puesto que perdonar implica pedir perdón. En relación a esto, Enright (1996) propone "la tríada del perdón", que consiste en la propensión a perdonar a otros, a pedirle perdón a otros y a perdonarse a sí mismo. En este sentido, Fincham (2000) añade que el perdón puede estar dirigido también a una situación, asimilado al errar en el obrar, por ejemplo, el incumplimiento de una norma cívica, pero sin implicar directamente ofensa a una persona.

Es cierto que no hay un acuerdo unánime sobre qué es el perdón, ¿Es un sentimiento o un acto voluntario? ¿Puede establecerse que pedir perdón es una virtud en el sentido aristotélico de disposición estable? ¿Cuál es la relación del perdón con el acto de ser personal? Al respecto, se señala que el perdón es una necesidad para el crecimiento personal, dado que es consecuencia de la aceptación de que el comportamiento ha sido contrario a lo que la razón propone o la naturaleza dispone: por eso, pedir perdón ayuda a ser más justos y contribuye a que cada uno mejore como persona. En base a este objetivo parece pertinente establecer de qué modo conviene atender a la necesidad de educar en el perdón, introduciéndolo en el currículo de las escuelas, contando también con las virtudes anejas al hábito de perdonar.

1. EL PERDÓN DESDE HANNAH ARENDT

1.1. El perdón en la vida pública y privada del ser humano

Arendt (2009) explica el perdón desde dos perspectivas: una basada en el pensamiento cristiano y otra pública. Afirma que el cristianismo fundamenta el perdón en el amor. En efecto, gracias al amor uno es capaz de olvidar todo aquello que le separa de una persona y así comenzar de nuevo porque "sólo el amor tiene el poder para perdonar" (Arendt, 2005, p. 260). En el cristianismo –según la autora–, únicamente con amor se puede perdonar de verdad, ya que solo a través de él el ser humano puede obviar las limitaciones ajenas y dar una nueva oportunidad a quien recibe el perdón. Arendt señala que este modo de entender el perdón es válido para la esfera privada de la vida humana.

La segunda perspectiva del perdón aplicable al ámbito público o político, se fundamenta en el *respeto*, según Arendt (2005):

> El respeto, no diferente de la aristotélica *philia politiké*, es una especie de "amistad" sin intimidad ni proximidad; es una consideración hacia la persona desde la distancia que pone entre nosotros el espacio del mundo, y esta consideración es independiente de las cualidades que admiremos o de los logros que estimemos grandemente (p. 261).

El respeto –para algunos autores, pilar fundamental en la educación del carácter (Von Hildebrand, 2004)–, permite vislumbrar y aceptar a la persona por quien es, no por lo que posee o por cómo es. En efecto, dependemos de los demás: uno tiene la experiencia del descubrimiento del *quien*, y al descubrirlo, perdona. Ese *quien* del que habla Arendt es el que genera el respeto por el cual perdonamos. "la facultad humana del perdón se sostiene y sustenta en la noción de pluralidad puesto que el hombre no puede perdonarse a sí mismo, sino que requiere de otros para ser perdonado y perdonar" (Madrid, p. 68). La imprescindible alusión a los demás en el acto de perdonar, también tiene su explicación en el ámbito religioso.

1.2. El perdón como nacimiento

El acto de pedir perdón ha tenido una fuerte connotación religiosa, motivo por el cual, probablemente, no se haya aceptado como una necesidad educativa. Sin embargo, algunos psicólogos han hablado, principalmente, desde los años 80 del siglo pasado, de la terapia del perdón, relacionada con el beneficio que produce para la salud mental (Wade y Worthington 2003; Haro, 2014; Besora, 2017; entre otros). Como novedad, Arendt (2005) analiza cómo afecta el perdón a la acción humana desde un punto de vista arreligioso, asumiendo que pedir perdón libera de las consecuencias de la venganza, aniquilándolas. Por eso, el perdón es un acto inesperado que "rompe el automatismo del proceso de la acción" (p. 259) en el que toda acción va seguida por unas consecuencias; fractura esa relación restaurando la capacidad de actuar de la persona (Madrid, 2008); neutraliza la irreversibilidad de la acción, deteniendo la cadena de consecuencias (Lasaga, 2003). El perdón es un nuevo comienzo de la acción humana en el que la limitación desaparece y se abre una oportunidad, con todas las posibilidades contenidas en ella, lo que responde a la capacidad de volver a empezar, específica de la naturaleza humana. Según Wagon (2005), "el hombre por el hecho de nacer no sólo tiene la posibilidad de comenzar una serie nueva de acontecimientos, sino que él mismo es un comienzo" (p. 65).

En el pensamiento arendtiano, el ser humano es en sí mismo, un nacimiento: "el hecho decisivo definitorio del hombre como ser consciente, como ser que recuerda, es el nacimiento o la "natalidad", o sea, el hecho de que hemos entrado al mundo por el nacimiento" (Arendt, 2009, p. 78). Cada hombre contiene en sí una infinitud de posibilidades y al nacer las incorpora al mundo: "con cada nuevo nacimiento, nace un nuevo comienzo, surge a la existencia potencialmente un nuevo mundo" (Arendt, 1998, p. 565). El perdón funciona del mismo modo, cada vez que se pide perdón, se desea borrar las consecuencias de la acción realizada y se abre la posibilidad a volver a empezar.

Por tanto, el perdón ayuda a liberarse de la acción negativa y de sus consecuencias, liberándose también del pasado. Con el perdón se inicia una nueva vida, un modo diferente de actuar porque es el único modo de revertir el pasado. El perdón es una capacidad política y plural (Wagon, 2005) porque Arendt entiende el perdón como parte de la acción humana, otorgándole un sentido no exclusivamente religioso. Por esto, la aportación de Arendt radica en que su concepción de la acción humana se abre a la esperanza porque pedir perdón contribuye a renovar la relación con sus semejantes (Ramírez, 2009).

1.3. El sentido religioso del perdón

Del mismo modo que en los momentos de debilidad humana, en la esfera religiosa, el hombre necesita borrar aquello que ha hecho mal y que ha supuesto una ruptura consigo mismo o con los demás. Aquí es donde el perdón juega un papel fundamental porque, según el cristianismo, el pecado forma parte de la naturaleza del hombre y necesita del perdón para que la vida pueda seguir sin las ataduras que lo acompañan.

> La libertad contenida en la doctrina de Jesús sobre el perdón es liberarse de la venganza que incluye tanto al agente como al paciente en el inexorable automatismo del proceso de la acción que por sí mismo no necesita finalizar (Arendt, 2005, p. 260).

Según Arendt (2005), en referencia a las palabras del Padrenuestro "perdona nuestras ofensas como también nosotros perdonamos a los que nos ofenden" los hombres deben perdonar primero para que Dios les perdone. Dios perdona, añade, conocedor de la limitación humana y, por tanto, de esa cierta inconsciencia que acompaña al ser humano en su caminar. Por eso, lo que le puede ayudar al hombre a perdonar de verdad, es aceptar que los demás son seres limitados y que actúan con cierta inconsciencia.

> Pecar es un hecho diario que radica en la misma naturaleza del constante establecimiento de nuevas relaciones de la acción dentro de una trama de relaciones, y necesita el perdón para posibilitar que la vida prosiga, exonerando constantemente a los hombres de lo que han hecho sin saberlo (Arendt, 2005, p. 259).

Esto es posible porque uno realmente cuando peca, lo hace de un modo intencional aunque desconoce que es una ofensa a Dios.

Dado que la vida humana busca una cierta continuidad de sentido o plenitud, el hombre tiene el poder de recomenzar, siendo liberado de las limitaciones propias de su naturaleza. Para ello, necesita ser perdonado, pero antes debe perdonar –es necesario que él dé el primer paso-; sólo cuando el hombre ha sido capaz de olvidar y de perdonar, entonces tiene legitimidad para pedirle a Dios que le perdone a él y aniquile esa debilidad, esa limitación, haciendo posible un nuevo comienzo. En este mismo sentido, Polo (1998) afirma que "perdonar implica pedir a Dios que perdone, pues sólo así la ofensa es aniquilada" (p. 140). En lo siguiente, vamos a profundizar en el pensamiento de este autor en torno al perdón, descubrimos entre él y Arendt posibilidades para un verdadero diálogo.

2. EL PERDÓN EN LA ANTROPOLOGÍA DE LEONARDO POLO

2.1. El perdón y la venganza

El perdón se puede definir psicológicamente desde dimensiones positivas o como ausencia de aspectos negativos como rencor o rabia, superando la venganza (Maganto y Garaigordobil, 2010). En este sentido, Polo (1988) busca una explicación antropológica al relacionar el perdón con la *vindicatio* o virtud para exigir el restablecimiento de lo perdido con la acción injusta, ya que el motivo para pedir perdón es rechazar el deseo de venganza anexo a la ofensa porque el perdón tiene la facultad de *aniquilar* la ofensa cometida. Según este autor, la ausencia del deseo de venganza, es la virtud que permite a la persona reaccionar ante una situación injusta. Polo (1998) la denomina *virtud* porque "es propio de la libertad resistir la ofensa y reclamar justicia (…). El odio quita libertad ya que devuelve mal por mal" (p. 141). Sin embargo, el perdón va más allá de reestablecer el orden quebrado por la ofensa: "el perdón es innovante" (Polo, 1998, p. 143). Esa es la innovación de la que también habla Arendt, porque se abre una nueva oportunidad, se parte de cero (ya que las consecuencias de la ofensa quedaron aniquiladas y, por tanto, ya no existen). Para Polo perdonar y ser perdonado es necesario para que la persona pueda vivir y seguir dirigiéndose a su último fin: la felicidad. Asimismo, Polo (1998) establece el nexo religioso porque "perdonar implica pedirle a Dios que perdone, pues sólo así la ofensa es aniquilada" (p. 140).

Tanto Arendt como Polo entienden el perdón como la posibilidad de iniciar de nuevo una acción, rectificando la anterior, algo así como un nuevo comienzo. Polo (1998) aporta que "el perdón es innovante" (p. 143). Además, señala que "el perdón viene a ser un indulto con intención correctiva, ante todo, respecto del que perdona" (Polo, 1998, p. 139).

2.2. El perdón como crecimiento cibernético que mejora la persona

Según la terminología poliana, todo crecimiento humano se lleva a cabo por un proceso de tipo cibernético (Polo, 2002), ya que todo lo que hace la pesona revierte sobre su propio ser –*feed-back*– haciéndole mejor –acto virtuoso– o peor –acto vicioso– (Polo, 1997). Según esto, lo interesante de los hábitos es que perfeccionan la naturaleza humana de tal modo que la transforman, modificando las condiciones originarias (Polo, 2002). Por eso, perdir perdón mejora la naturaleza humana, puesto que cuando la persona ejecuta actos de perdón, se vuelve virtuosa –mejora como persona-, de modo que eleva su naturaleza a la perfección, encaminándose a su fin último. Al respecto, Polo (1996) recalca que las virtudes –hábitos operativos buenos– son las disposiciones de la inteligencia y de la voluntad que predisponen al bien. En suma, Polo (2011) afirma que adquirir un hábito es una realimentación para la facultad:

> El principio de una acción u operación, es mejorado, incrementado, perfeccionado justamente por la acción; es decir, la acción del hombre no es solamente transitiva, sino que la acción del hombre se queda en él e incrementa su poder de ejercer acciones; lo cual quiere decir que en adelante podrá ejercer acciones más altas (p. 298).

El acto repitido de pedir perdón ayuda a adquirir la virtud, hábito que redunda positivamente en el perfeccionamiento de la naturaleza y como consecuencia incide en la mejora de la persona humana.

2.3. El honor como tendencia al fin último del hombre en la vida social

Esto es fundamental en el contexto del honor en el que Polo (1998) explica que "la tendencia al honor es la tendencia al fin último" (p. 131). El ser humano tiende a lo óptimo, a la plenitud en todo lo que hace, también en su ser. Por eso, el perdón en cuanto que modo de restituir lo que no es óptimo, no es indiferente: "los atentados contra la dignidad del ser humano deben ser resisitidos y corregidos" (Polo, 1998, p. 142). Y concreta que cuando uno es capaz de perdonar, en el fondo, se está aceptando como es, aceptando su origen dado que no ha sido elegido y asumiendo que la felicidad es el fin último. Al respecto, Polo (1998) afirma que "la buena fama que importa es la otorgada por Aquel que aprecia absolutamente el valor humano" (p. 130).

La tendencia al honor va acompañada de la piedad, que es la veneración del propio origen y del Autor de uno mismo (Polo, 1998). La aceptación del propio origen –filiación– y la identificación con el fin último –sentido de destinación– interpela por las relaciones interpersonales que cada uno tiene con los demás (Sellés, 2006). La referencia a los demás en la antropología poliana –al igual que en la filosofía de Hannah Arendt– es fundamental, ya que la persona solo puede concebirse como ser donal (Polo, 1999) al estar *diseñado* para dar la perfección de la naturaleza adquirida con sus hábitos a los demás. Por eso, la virtud del perdón da sentido a estas relaciones interpersonales.

3. EL PERDÓN SE APRENDE

3.1. Dos modos de abordar el aprendizaje del perdón

Piaget (1985) señala que es preciso ayudar al niño a que ponga el perdón por encima de la venganza. Sin embargo, en el currículum de secundaria no hay referencias al perdón, lo que muestra la escasa relevancia que se le otorga. Sin embargo, tanto Arendt como Polo afirman que pedir perdón abre al ser humano al futuro, le ayuda a la aceptación personal, le facilita ser más humilde reconociendo su origen como criatura y contribuye también a la mejora de las relaciones interpersonales.

La propuesta educativa se enfoca primero en las relaciones interpersonales para desarrollar las siguientes competencias: aprender a pedir perdón expresándolo adecuadamente, la empatía para comprender la necesidad del perdón (Merolla, Zhang, y Sun, 2013) educarse para compadecerse del otro porque perdonar es querer lo mejor para el otro (Burggraf, 2005), alegrarse al pedir perdón recuperando así la paz (Fuentes, 2010) y saber perdonar; segundo, focalizada en la aceptación personal de la equivocación para desarrollar competencias como: reconocer el error, tolerar la frustración, humildad para no creerse más de lo que uno es, mejorar la autoestima y aprender a perdonarse.

3.1.1. Perdón, empatía y compasión

Enright (2017) señala que la capacidad de pedir perdón está en relación con el desarrollo cognitivo propuesto por Kohlberg. Por eso, aprender a pedir perdón requiere entender qué es el perdón, comprender cómo daña a la propia naturaleza no ser capaz de perdonar o de pedir perdón y cómo negarse a perdonar desune con la persona ofendida. Es necesario enseñar que pedir perdón facilita responsabilizarse de las consecuencias de los actos (Serrano, Prieto y López, 2018). Enseñar que conviene evitar razonamientos negativos que impiden perdonar a alguien con el que no hay amistad; aprender a no ser rencoroso, aprender a olvidar las injusticias sufridas. Asimismo, es pertinente reconocer en qué situaciones conviene pedir perdón; así como distinguir cuándo debemos perdonarnos a nosotros mismos. Mostrar cómo se puede empatizar con la persona ofendida, saber cómo se siente, comprender su sufrimiento ante esa injusticia. Franchi (2005) señala que la tendencia a perdonar depende de las características cognitivas y afectivas de la personalidad y de los estilos emocionales. Aprender que pedir perdón es alegrarse para recuperar la paz. También es preciso enseñar a perdonar la ofensa recibida o la injusticia sufrida.

Además, el perdón debe ser expresado sinceramente, ya que es insuficiente decir “perdóname” o responder “te perdono”, sino va acompañado de una decisión personal. Torralba (1992) señala que Dios perdona gratuitamente, por eso, conviene enseñar que el perdón es un regalo. El perdón requiere de humildad, alteridad y fraternidad para dar sentido al pedir perdón (Llorca, 2015). Por eso, es pertinente que el perdón restablezca el orden previo, no lesione las relaciones interpersonales, incluso debería contribuir a mejorarlas cuando humildemente se ha pedido perdón. También es preciso enseñar a dominar los sentimientos negativos de venganza que no facilitan pedir perdón.

3.1.2. La aceptación personal con el perdón

La aceptación personal es necesaria para aceptar la equivocación y entender la necesidad de adquirir competencias relacionadas con el perdón. Reconocer el error es aceptar que no somos perfectos y que el crecimiento personal del que somos capaces a través de nuestro obrar exige reconocer que somos criaturas dependientes. La tolerancia hacia la frustración es un modo de

aceptar la necesidad de perdonarse cuando no se ha cumplido con algún objetivo previsto. El auto-perdonarse es compatible con la exigencia personal. El profesor deberá fomentar la humildad para respetar otras opiniones, para aceptar que nos podemos equivocar o que lo que otros piensan también puede ser válido. El perdón brinda una nueva oportunidad para llevar a cabo lo propuesto, no es un fracaso es un aprendizaje, un modo de conocer una vía negativa de actuar contraria a la verdad. Por tanto, esto ayudará también a la mejora de la propia autoestima.

3.2. Evaluación del aprendizaje del perdón

En castellano hay dos escalas para evaluar aspectos del aprendizaje del perdón: la escala CAPER para medir la capacidad de perdonar (Casullo y Fernández-Liporace, 2005) y la escala de Vargas-Núñez y Pozos-Gutiérrez (2005) para evaluar los motivos para pedir perdón. A nuestro entender, son insuficientes para evaluar el aprendizaje del perdón, porque sería necesaria una escala para evaluar el aprendizaje cognitivo del perdón, probando en cuántos casos realmente se considera necesario pedir perdón. Sería una escala que debería medir la relación entre variables como: pedir perdón, justicia y empatía. Asimismo, se requeriría una hoja de observación con la que cada profesor pudiera evaluar el número de actos de pedir perdón o perdonar son realizados. Estos dos aspectos son necesarios para la adecuada evaluación del aprendizaje del perdón.

CONCLUSIONES

El perdón se puede definir desde dimensiones positivas por los beneficios psicológicos reportados o en referencia a aspectos negativos como ausencia de rencor o venganza. El perdón es usado en psicología en sentido positivo como terapia ante los fracasos y hay estudios que muestran los beneficios psicológicos del perdón, por eso, perdonar es un fenómeno positivo.

Arendt plantea la necesidad del perdón como un modo de recomenzar una nueva acción. Polo explica el perdón en sentido religioso relacionado con lo que contribuye a la mejora personal y al desarrollo personal. Ambos autores tratan el perdón de un modo sugerente para el desarrollo de una propuesta educativa.

Perdonar es una virtud que puede crecer, por eso, es preciso enseñar a realizar actos que permitan adquirirla, utilizando instrumentos para evaluar la mejora del crecimiento a nivel cognitivo y operativo. En la escuela se requiere el aprendizaje de perdón en su doble dimensión: pedir perdón y perdonar. Estas dimensiones se aprenden con el crecimiento de varias competencias que han sido señaladas, todas ellas proporcionan un beneficio psicológico positivo y de este modo a nivel personal también facilitan el crecimiento personal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo.* Madrid: Taurus.

Arendt, H. (2005). *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2009). *El concepto de amor en San Agustín.* Madrid: Encuentro.

Balduzzi, E. (2015). *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Besora, M. V. (2017). Culpa y perdón en psicoterapia. *Revista de psicoterapia, 28(108)*, 149-167.

Bianchi, E. (2016). *Don y perdón. Por una ética de la compasión.* Bilbao: Sal Terrae.

Burggraf, J. (2005). *Un nuevo estilo de vida. Amar y perdonar.* San José de Costa Rica: Promesa.

Casullo, M. M. (2005). La capacidad para perdonar desde una perspectiva psicológica, *Revista de Psicología*, *23*(1), 39-63.

Casullo, M. y Fernández-Liporace, M. (2005). Evaluación de la capacidad de perdonar. Desarrollo y validación de una escala. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, *51*(1), 14-20.
Crespo, M. (2004). *El perdón. Una investigación filosófica*. Madrid: Encuentro.
Enright, R. (1996). Counseling with the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40, 107-126.
Enright, R. (2017). *Las 8 claves del perdón*. Barcelona: Elefthería.
Franchi, S. (2005). Las dimensiones del perdón. *Revista de Psicología*, *1*(2), 75-88.
Fincham, F. D. (2000). The kiss of porcupines: From attributing responsibility to forgiving. *Personal Relationships*, 7, 1-23.
Fuentes, A. (2010). *La alegría de perdonar. El odio superado por el amor.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
González, M. R. y Fuentes, J. L. (2012). Los límites de las modas educativas y la condición humana: un hueco para la educación de las grandes experiencias: el perdón. *Revista española de pedagogía*, *70*(253), 479-494.
Haro, J. G. (2014). Culpa, reparación y perdón: implicaciones clínicas y terapéuticas (II). *Revista de psicoterapia, 25(98)*, 93-122.
Lasaga, J. (2003). El modelo antropológico de Hannah Arendt. La condición del animal humano. *Cuadernos de Anuario Filosófico, 166*, 115-141.
Llorca, A. (2015). *La utopía del perdón en la sociedad laica: contribución a una filosofía de la esperanza*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
Madrid, M. (2008). Sobre el concepto delperdón en el pensamiento de Hannah Arendt. *Praxis Filosófica, 26*, 131-149.
Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2010). Evaluación del perdón: Diferencias generacionales y diferencias de sexo, *Revista Latinoamericana de Psicología*, *42*(3), 391-403.
Merolla, A. J., Zhang, S. y Sun, S. (2013). Forgiveness in the United States and China: Antecedents, Consequences, and Communication Style Comparisons. *Communication Research*, *40*(5), 595-622.
Paleari, G., Regalia, C. y Fincham, F. D. (2010). Forgiveness and Conflict Resolution in Close Relationships: Within and Cross Partner Effects, *Universitas Psychologica*, *9*(1), 35-56.
Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. México: Roca.
Polo, L. (1996). Tener y Dar. En L. Polo, *Sobre la existencia cristiana* (pp. 103-135). Pamplona: EUNSA.
Polo, L. (1997). *Ética: Hacia una evrsión moderna de los temas clásicos.* Madrid: Unión Editorial.
Polo, L. (1998). *Quien es el hombre.* Madrid: Rialp.
Polo, L. (1999). *Antropología trascendental. Tomo I: La persona humana.* Pamplona: EUNSA.
Polo, L. (2002). La cibernética como lógica de la vida. *Studia Poliana, 4*, 9-17.
Polo, L. (2011). *La esencia del hombre.* Pamplona: EUNSA.
Ramírez, H. (2009). Humanidad, libertad y perdón en Hannah Arendt: realidades básicas para la razón práctica en el marco de la diversidad cultural. *Persona y Derecho*, 61, 249-281.
Sellés, J. F. (2006). La filiación personal humana. Estudio acerca de si lo más radical de la antropología es ser hijo. *Cauriensia, I*, 201-217.
Sells, J. N. y Hargrave, T. D. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23, 41-62.
Serrano, I., Prieto, M. y López, J. (2018). Educar en el perdón. *Revista Padres y Maestros*, 374, 28-33.
Torralba, F. (1992). *El perdón*. Barcelona: Milenio.
Vargas-Núnez, B. I. y Pozos-Gutiérrez. J. L. (2005). *Desarrollo de la escala del perdón*. 30º Congreso Interamericano de Psicología, Buenos Aires, Argentina, 26 al 30 de junio.

Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores, (7)*, 221-228.

Wade, N. G. y Worthington, E. L. (2003). Overcoming interpersonal offenses: is forgiveness the only way to deal with unforgiveness? *Journal of Counseling & Development*, 81, 343-353.

Wagon, M. E. (2005). Los límites del perdón en el pensamiento de Hannah Arendt: un posible aporte desde la perspectiva derridiana. *Agora Filosófica*, *15*(1), 59-83.

LA UNIVERSIDAD, LOS JÓVENES Y EL DESAFÍO DEL MUNDO DIGITAL

Montaldo, Ester Susana
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina
smontaldo1@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Sean estas primeras palabras para elogiar la realización de este Ebook, en el marco de la celebración del 500 aniversario del inicio de la primera vuelta al mundo, y felicitar tanto a sus autoridades como al Comité Organizador por sostener a lo largo de los años, este espacio de reflexión filosófica en torno a la educación. Urge la construcción de una nueva agenda que permita responder a los retos y oportunidades que se plantean en el actual contexto global, a la vez que reforzar el compromiso social de la comunidad académica.

Este Ebook, que se pronuncia a favor de la condición humana y su plenitud, se compromete a buscar respuestas desde la educación, a los grandes problemas de nuestro tiempo. Del mismo modo que lo señalara la última Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Córdoba, 2018), al expresar que "los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical, por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sostenible."

Y en ese sentido, el objetivo de este trabajo es aportar algunas alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, tendientes a empoderar a los jóvenes con algunas herramientas de análisis de los discursos sociales que les permita tanto examinar los procesos de configuración de la subjetividad, que tienen lugar a través de los intercambios discursivos con los que se entreteje la urdimbre social, como la reflexión crítica sobre una realidad dinámica y compleja.

1. COMENZANDO A TRANSITAR EL SIGLO XXI

En estas primeras dos décadas del siglo XXI se puede observar que las tres grandes fuerzas del planeta –globalización, tecnología y cambio climático– están acelerándose simultáneamente. La velocidad del cambio es tal que ha subido por encima de la velocidad promedio a la que la mayoría de las personas pueden asimilar todos estos cambios, lo cual causa cierta "ansiedad cultural". Y esto consecuentemente, afecta diversos aspectos de nuestras sociedades: la economía, el trabajo, la educación, la geopolítica, y les exige reconfigurarse, reinventarse.

"…hoy más que nunca, los flujos globales de comercio, finanzas, crédito, redes sociales y conectividad entretejen mercados, medios de comunicación, bancos centrales, empresas, escuelas, comunidades y personas" (Friedman, 2018, p. 41). Estos flujos de información y conocimiento no sólo conducen a que el mundo esté interconectado sino a que sea interdependiente. En un mundo global, que ejerce una presión sobre nuestra conducta personal y nuestros valores, todos somos más vulnerables ante las acciones de cualquier persona en cualquier parte. Esto, por un lado puede restringir nuestros movimientos, pero por otro, dar lugar a visibilizar situaciones y desencadenar realidades inéditas. Por ejemplo, las mujeres que compartieron sus experiencias de acoso sexual y desencadenaron el movimiento #Me too en Argentina.

Por tanto, cabe afirmar que estamos en la "era de las aceleraciones", tomando el concepto de "Gran Aceleración" utilizado por un grupo de científicos de la Universidad Nacional Australiana de Canberra, para dar cuenta de "la naturaleza holística, integral e interconectada de todos esos cambios por los que atraviesa el mundo y que transforman los paisajes humano y biofísico del sistema Tierra" (Steffen, 2004). La velocidad del cambio va alterando radicalmente nuestro entorno y se torna muy difícil alcanzar su ritmo en el desarrollo de sistemas de aprendizaje, de gestión, de redes de protección social, de regulaciones gubernamentales que permitan a los ciudadanos aprovechar al máximo estas aceleraciones y amortiguar sus peores efectos.

1.1. El desafío tecnológico

En este contexto de la velocidad de aceleración de las innovaciones científicas y tecnológicas, la única manera de mantenernos incluidos e integrados en las nuevas estructuras culturales y sociales, es la capacidad de aprender y de querer aprender/saber toda la vida.

El escenario cultural contemporáneo –resultado de profundas transformaciones relacionadas con el despliegue y expansión de las tecnologías digitales– interpela a la Universidad a reevaluar continuamente las formas en que gestiona sus funciones básicas, a fin de integrar las tecnologías tanto en las prácticas de docencia, como en las de investigación y extensión, desde propuestas que enriquezcan el proceso formativo de los estudiantes a la vez que doten a su inclusión de sentido social.

Las tecnologías digitales transformaron, no sólo los modos en que se construyen los conocimientos, sino también la actitud de los estudiantes con sus miradas focalizadas en las pantallas. En general, el aula universitaria, no alcanza a reflejar las tendencias culturales de alcance epistemológico, tanto en el plano de las construcciones disciplinares, como en el de las subjetivas, individuales o colectivas, que en el marco de la sociedad red, mutan aceleradamente.

En este contexto está surgiendo una cultura que se desespacializa, que pierde los límites y se abre a un espacio de sonidos hipercultural. No los límites, sino los enlaces y conexiones organizan el hiperespacio de la cultura. La constitución hipercultural de la yuxtaposición, de la simultaneidad produce un barullo, una mescolanza, que puede ser visto como un desorden sin sentido, amenazador. O bien convertirse en un hecho prometedor, como afirma, Byung-Chul Han (2018): "…el temor humano ante lo desconocido es, muchas veces, tan grande como su horror ante el vacío…Por eso, muchos ven solo desorden sin sentido donde en realidad un nuevo sentido está luchando por lograr un nuevo orden" (p. 9). En este barullo de tonos diferentes que se mezclan, que se yuxtaponen, brindar a los jóvenes, algunas claves para analizar y lograr cierta claridad que les permita poner orden y construir un camino para encauzar sus vidas, es de gran relevancia para la educación actual. Cabe citar a Harari, Yuval (2018) quien afirma: "En un mundo inundado de información irrelevante, la claridad es poder" (p. 11).

Globalización y diversidad no se excluyen entre sí. La hipercultura, por medio de una conexión globalizada pone a disposición un caudal de formas y prácticas de vida diferentes, que se transforma, expande y renueva. La creciente conectividad del mundo crea abundancia, una profusión de relaciones y posibilidades, una mezcla de tradiciones o de cadenas significantes que enlazan discursos y tecnologías diferentes, y que emerge a través de técnicas de collage con las que se constituye una malla, una red, una web, capaz de conectar lo inconexo, yuxtaponer lo diferente, lograr una cercanía de lo distante.

El tiempo de hoy, tiempo puntual del bit, “no tiene un horizonte mítico ni uno histórico. Carece de un horizonte abarcador, es desteleologizado en favor de un universo mosaico, en el que posibilidades se arremolinan, … vienen hacia mí: son el futuro” (Han, 2018, p. 25). El sujeto se encuentra rodeado de posibilidades que flotan libremente, prometiendo más libertad. La vida se acelera por la necesidad de aprovechar tantas oportunidades de felicidad como sea posible. El futuro está en cualquier lado, adonde el joven se dirija, adonde mire, allí está el futuro. De allí la importancia de empoderar a los estudiantes con herramientas que le permita descubrir valores en los nuevos ropajes de nuestro tiempo, así como elaborar y adoptar criterios para discernir y decidir su participación ciudadana, en coherencia con el sentido que le quiere otorgar a su vida personal y comunitaria.

El mundo global ejerce una presión sin precedentes sobre nuestra conducta personal y nuestros valores. Cada uno de nosotros está atrapado en esta red, en esta web, en la que hay un enorme caudal de información disponible. Pero uno puede enterarse de todo sin adquirir conocimiento. El saber es un proceso lento y largo que necesita maduración. Y esta es una tarea fundamental de la educación, que no busca formar “una cabeza repleta”, al decir de (Morin,1999) sino “una cabeza bien puesta”, capaz de plantear y analizar situaciones –con sensibilidad y compromiso– a partir de ciertos principios que permiten vincular los saberes y darles sentido. Una educación para la libertad, que otorgue densidad y criterio, para poder realizar las operaciones de selección, exclusión y combinación, con las que se entreteje cotidianamente la urdimbre de nuestra vida.

1.2. Culturas juveniles y medios digitales

En la antigüedad clásica griega, Aristóteles consideraba a los jóvenes como seres apasionados, arrebatados por el deseo sexual, descontrolados, amantes del honor y la victoria, centrados más en la expectativa de su futuro. Elaboran ingeniosas ideas, y están prestos para actuar, prefieren compartir sus tiempos con amigos de su edad, más que con personas mayores. Desde esta perspectiva la juventud puede interpretarse como una etapa transitoria hacia la madurez, donde el hilo conductor se encuentra en la transformación de la pasión irracional, a la reflexión racional serena, propia del ser adulto.

A pesar de los siglos transcurridos, la idea de juventud que circula en el imaginario social actual conserva aún algunos de estos rasgos. La exaltación propia de los jóvenes de la que hablaba Aristóteles hoy se interpreta como transgresión, rebeldía, violencia. Y la necesidad del grupo de amigos, que señalaba el pensador, sigue siendo una de las características clave de la juventud; el grupo de pares constituye un referente sumamente valioso en la construcción de la identidad y cultura juvenil. Sin embargo, es preciso aclarar que el modo de compartir en grupo hoy, se da particularmente a través de las redes sociales y tiene otras connotaciones.

De acuerdo a los aportes de diversas disciplinas, como la Psicología, la Sociología, la Historia, la Antropología el ser joven se constituye como un producto de las sociedades y culturas urbanas industriales. En nuestra sociedad marcada por el consumo, hiper-conectada, globalizada, la juventud es un segmento extremadamente importante desde el punto de vista económico, un mercado que produce enormes ganancias. En este contexto, afirman Bauman y Dessal,

> “la principal tarea de la ‘socialización’ consiste en provocar/facilitar el ingreso en el juego de las compras, así como incrementar las oportunidades de permanecer en el campo de juego evitando la amenaza de la exclusión. Los miembros de la sociedad tienen que desarrollar la sensibilidad a los encantos seductores del mercado y responder a ellos de

> acuerdo con el guión escrito por los expertos en mercadotecnia; y el fracaso en esa empresa es el principal contenido de los actuales temores a la 'ineptitud'" (Bauman y Dessal, 2014, p. 44).

Los agentes socializadores tradicionales (familia, escuela, Iglesia) han perdido influencia en la vida de nuestros jóvenes. A diferencia de lo que ocurría en la modernidad "sólida", en la que padres y abuelos observaban códigos perdurables de conducta que los guiaban en sus opciones de vida, en estos tiempos "líquidos", los jóvenes buscan adoptar códigos fácilmente desechables. De allí que Bauman afirme:

> Lo más importante para los jóvenes, en consecuencia, no es tanto la configuración de la identidad como la retención (¡perpetua!) de la capacidad de re-configurarla cada vez que llegue –o se sospeche que ha llegado– la necesidad de reconfigurarse. La preocupación de los ancestros por la identificación pierde cada vez más espacio ante el anhelo de re-identificación (Bauman y Dessal, 2014, p. 46).

Los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías informáticas tienen un rol protagónico en la vida cultural. La generación electrónica, de los "nativos digitales" es portadora de códigos, de valores y de comportamientos que resultan extraños a la generación que les precede. La "red" está impactando significativamente en la constitución de subjetividades y en la conformación de identidades. Gran parte del tiempo de nuestros niños y jóvenes transcurre on-line.

Las nuevas formas de comunicación también transforman la participación en los diversos ámbitos de la sociedad, y la universidad no escapa de esta situación. Wikipedia, Facebook, Instagram, YouTube, Netflix, WhatsApp y Twitter, entre otros, constituyen los nuevos instrumentos de comunicación y participación en los que la vida personal, social, y política transcurren en un continuo donde se configura una nueva realidad, la realidad virtual y un nuevo continente, el continente digital. Los jóvenes miden hoy su talento y popularidad por la cantidad de "contactos", los cuales son rebautizados como "amigos" en las redes sociales. A través de estos "mecanismos virtuales" se construyen "identidades" que alcanzan mayor relevancia en la medida que tienen mayor exposición, cuanto más gente "los mira" por internet y logran gran número de "me gusta" y "amigos" o "seguidores".

Es decir, que el mundo de los jóvenes, destinatarios de nuestra propuesta, con una fuerte empatía con la cultura tecnológica, consume gran cantidad de información absorbida en su relación con las mediaciones info-comunicacionales, lo cual, a la vez que multiplica los referentes educativos, erosiona el orden simbólico de las generaciones anteriores y muchas veces las deslegitima para su transmisión. Frente a las culturas letradas, ligadas a la lengua y al territorio, las electrónicas, audiovisuales, musicales, rebasan esa adscripción produciendo comunidades que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad. Los jóvenes experimentan una empatía hecha no sólo de facilidad para relacionarse con las tecnologías audiovisuales e informáticas, sino de complicidad expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo. Surgen grupalidades nuevas cuya ligazón no proviene del territorio y sus tradiciones, ni de un consenso racional y duradero, sino de la edad, del género, de repertorios estéticos, de gustos sexuales, entre otros.

Cobra centralidad la indagación de cuestiones tales como: ¿cuáles son los modos de inscripción identitarios de los jóvenes estudiantes universitarios? ¿De qué manera están realizando la idea

de nacionalidad? ¿Cómo articulan sus microuniversos simbólicos con los procesos globales?¿Cómo incorporan reinterpretándolos los sentidos culturales objetivados en instituciones, discursos, y cómo sus prácticas revelan la tensión entre tradición y cambio social? ¿Cuáles son los medios digitales que frecuentan los jóvenes fuera y dentro del ámbito académico?. En este contexto, resulta de gran complejidad cumplir con la tarea fundamental que la sociedad asigna a la educación: transmitir/tramitar una herencia cultural, configuradora de un lazo social, que posibilite a cada ciudadano la construcción de identidad, así como la inscripción y pertenencia a una comunidad.

Por otra parte, para que esta complejidad del momento actual se convierta en terreno fértil en el campo educativo, lugar donde se imbrican las transformaciones de los contextos macropolíticos y macrosociales y las construcciones subjetivas de identidad y realización social, es necesario contar con algunas herramientas teóricas y metodológicas, que permitan problematizar la relación entre educación, discurso y subjetividad y que habilite la comprensión de las dimensiones heterogéneas de la vida institucional de las nuevas generaciones.

En un contexto caracterizado por fuertes impugnaciones a la eficacia de la universidad y a los procesos y modos de la transmisión de la cultura en un sentido amplio, es necesario reorientar las acciones y proponer alternativas que favorezcan una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes, Adquiere gran relevancia el posibilitar la gestación de lo público, la humanización de los vínculos, el aprendizaje del lenguaje colectivo, de los contratos sociales y la constitución de las identidades de sujetos críticos de su inserción histórica.

2. LA UNIVERSIDAD: SU COMPROMISO SOCIAL Y POLÍTICO EN LA ÉPOCA DIGITAL

Uno de los mayores desafíos de este convulsionado siglo XXI es el de garantizar a toda persona el derecho a la ciudadanía. Considerando a ésta, como el derecho a pertenecer a una comunidad organizada, en el Estado en el que ha nacido, en el que ha elegido o al que migró por problemas de violencia u otros, ejerciendo los derechos y asumiendo las obligaciones inherentes, conforme con los criterios de la naciente justicia global.

La noción de ciudadanía puede ser abordada desde distintas perspectivas, pero en cualquiera de ellas está asociada a la política, a la formación de un ciudadano activo, que sienta la pertenencia y se conciba como participante en un compromiso colectivo. Como sostiene Martín-Barbero (2017) “Ser ciudadano tiene que ver hoy mucho menos con votar y mucho más con ser capaz de asociarse con los vecinos del barrio para reclamar derechos, hacer demandas y defender sus propios estilos de vida” (p. 22).

Por ende, esto le plantea a la universidad la necesidad de formar a los estudiantes no sólo para el ejercicio profesional en esta inquietante era de la inteligencia artificial, sino también para el ejercicio de la ciudadanía, en un momento en el que aparecen nuevas formas y dinámicas de participación que se expanden a través de la red mediática. Y en ese sentido, es pertinente incorporar el concepto de “democracia monitoreada” (Keane, 2009) o “monitorizada” (Feenstra, 2012), con el que se alude a las nuevas dinámicas de monitorización ciudadana que se expanden gracias, entre otros aspectos, a las posibilidades ofrecidas por la nueva galaxia mediática. El empleo eficaz de las nuevas herramientas de comunicación por parte de los ciudadanos, mediante las cuales lanzan hasthags o mensajes por las redes, organizan movilizaciones ciudadanas o realizan denuncias y protestas ante determinadas decisiones o

actuaciones políticas, les permite nuevas formas de estar juntos y alcanzar cierto eco mediático en el público general. Así, la ciudadanía aparece directamente vinculada a ganar espacios, real o virtual, de participación e inclusión social, y a estar atenta respecto a aquello que hacen o dejan de hacer sus representantes políticos.

2.1. La cátedra busca recoger el guante

En consecuencia con el compromiso adoptado en la docencia universitaria, la cátedra asume la responsabilidad de analizar e interpretar acerca del sentido y los valores que debiera proponer la educación del siglo XXI, y de ofrecer herramientas configuradoras de pedagogías nuevas, tendientes a la formación de jóvenes autónomos, moralmente responsables y comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

En el momento actual, construir ciudadanía plena para todos los sectores sociales, parece tarea casi imposible. La mayoría de los países del mundo enfrenta los flagelos de la violencia, el narcotráfico, el desempleo, la inseguridad ciudadana, las disparidades entre hombres y mujeres, que dan lugar a la exclusión educativa y exclusión política, económica y social.

No obstante esta adversidad, los docentes siempre apuestan a que las semillas que siembran en los jóvenes puedan dar como fruto una sociedad mejor, más inclusiva e integradora. Y en ese sentido, la cátedra de Filosofía de la Educación, se propuso dotar a los estudiantes con herramientas que les permitiera un análisis crítico de la realidad, para que no fueran consumidores ingenuos aturdidos por el ruido de la comunicación, inmersos sin brújula en la tormenta digital de datos e informaciones. Y con esta premisa les proporciona a los alumnos, una serie de elementos conceptuales y procedimentales provenientes de la semiótica, que les permite una visión de lo político como conjunto de relaciones sociales construidas discursivamente por las que circulan las redes del poder. Y así se intenta convertir la cátedra universitaria, parafraseando a Martín-Barbero (2017), en un “espacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan los ámbitos ciudadanos” (p. 144), donde los estudiantes puedan visualizar la sociedad como un sistema productor de sentido que deja sus huellas en todo el tejido social. En otras palabras, concebir a la comunidad política, moderna y democrática, como una superficie discursiva de inscripción, con diferentes interpretaciones en competencia y con una multiplicidad de lógicas y la necesidad de su articulación, la cual deber ser siempre recreada y renegociada.

Con esta propuesta, intentamos responder al desafío que se le presenta a la Universidad de formar ciudadanos que recuperen el espacio público de diálogo y sus derechos democráticos, pues un ciudadano ignorante, incapaz de interpretar la polisemia de los diversos lenguajes en el que está inmerso, así como sus circunstancias políticas y sociales, será incapaz de un ejercicio del derecho a la palabra propia y de controlar el futuro de la polis y el suyo propio. Porque como dice Stephen Hawking (2018) “Nuestro futuro es una carrera entre el poder creciente de nuestra tecnología y la sabiduría con que la usemos. Asegurémonos que gane la sabiduría”.

CONCLUSIONES

En síntesis, se ofrece la propuesta de “hacer filosofía” a partir de un análisis crítico que busca “poner en evidencia” el sistema de relaciones entre las “producciones de sentido, la construcción de lo real y el funcionamiento de la sociedad”. Si los efectos de este “juego de relaciones”, de esta “arquitectura del sentido” resultan adversos o contradictorios, es posible proponer un “nuevo juego”, con “nuevas reglas” y con un “nuevo dispositivo” capaz de generar efectos superadores de dichas contradicciones.

“Sólo el dogmatismo puede apetecer una única manera de decir un único mundo pretendidamente real… Por eso puede decirse que *la libertad comenzó en Babel,* allí se abandonó el lenguaje único (una única y coercitiva manera de decir el mundo)” (Magariños de Morentín,1991, p. 43). Lo que es entendido y resulta coherente hoy, es incomprensible y resulta contradictorio mañana, la “definitiva forma de decir un objeto” es una cómoda falacia o un peligroso propósito. La libertad del hombre depende de la posibilidad de explicar y descubrir nuevos mundos mediante la creatividad inagotable de nuevas significaciones, utilizando las posibilidades de la lengua que permite renovar, en constante cambio, lo plural de la humanidad.

Las instituciones educativas sigan siendo una gran herramienta para potenciar un trabajo en conjunto, en donde puedan germinar ideas, propuestas, debates que contagien las ansias de construir con el otro, la necesidad de formar una conciencia del nosotros. Para ello es necesario configurar nuevos formatos de enseñanza y de aprendizaje donde la diversidad sea una riqueza y no un obstáculo, donde las opiniones y los puntos de vista divergentes se escuchen con respeto y se sostengan con argumentos más allá de posiciones cerradas, evitando todo fundamentalismo. En ese sentido las instituciones educativas deben constituirse en el “escenario” donde cada sujeto puede ensayar y exhibir su acción y su palabra, es decir construir su propio discurso que le posibilite tanto la configuración de su identidad como la pertenencia a un “*mundo común,* entendido como comunidad de cosas, que nos une, agrupa y separa, a través de relaciones que no supongan la fusión” (Arendt, 1997, p. 21). Y en ese escenario, es fundamental la presencia de un docente que sea un verdadero semiólogo, es decir alguien que indaga en los discursos educativos, los signos, que configuran los sentidos y significaciones que se atribuyen a las prácticas educativas.

Permítanme concluir este capítulo con la siguiente reflexión: “En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias… Pero…en ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea… Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2009, p. 46).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.

Bauman, Z. y Dessal, G. (2014). *El retorno del péndulo. Sobre el psicoanálisis y el futuro del mundo líquido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CRES (2018) Recuperado de https:/www.cin.edu.ar/cres-2018-acciones-y-recomendaciones-para-los próximos-diez- años.

Feenstra, R. (2012). *Democracia monitorizada en la era de la nueva galaxia mediática. La propuesta de John Keane*. Barcelona: Icaria.

Friedman, T. L. (2018). *Gracias por llegar tarde. Cómo la tecnología, la globalización y el cambio climático van a transformar el mundo los próximos años*. Buenos Aires: Paidós.

Han, B.-C. (2005). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.

Harari Yuval, N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Debate.

Hawking, S. (2018). *Breves respuestas a las grandes preguntas*. Barcelona: Crítica.

Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. London: Simon & Schuster.

Magariños de Morentin, J. A. (1991) *El mensaje publicitario. Nuevos ensayos sobre semiótica y publicidad*. Buenos Aires: Edicial.

Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Ned.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Steffen, W. (2004). Global change and the earth system: a planet under pressure. Recuperado de www.igbp.net/publications/igbpbookseries/igbpbookseries/globalchangeandtheearthsystem2004.html Gran Aceleración www.igbp.net/globalchange/greatacceleration.html

LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LAS POLITICAS DE PROTECCION EN ESPAÑA. ANALISIS HISTÓRICO

Montero-Pedrera, Ana-María
Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España
pedreral@us.es

Resumen
Hasta el siglo XX no se han publicado documentos que recojan explícitamente los derechos de la infancia: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los derechos del niño (1989). En la Convención (Unicef, 2006) se armonizan dos ámbitos de los derechos: el que han tenido los menores a la educación, a una nacionalidad, a un nombre, etc. objeto de legislaciones nacionales en la mayoría de los países desarrollados, en los dos últimos siglos y que iban encaminadas en la mayoría de los casos a una formación educativa ciudadana, cuando no patriótica, y que afectan al reconocimiento de ciertos derechos civiles. El segundo de ellos hace referencia a la existencia de una serie de políticas de protección a la infancia, a la familia y a las mujeres, también llevadas a cabo desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, y que mantienen un discurso de ayuda y protección, cuyas raíces todavía perduran (Dávila y Naya, 2008). Desde el segundo ámbito, intentaremos relacionar la labor educativa y el trabajo de los Terciarios Capuchinos, en España, con el desarrollo de disposiciones legales e instituciones específicas que han mejorado la situación de la infancia, fundamentalmente de la infancia marginada.

Abstract
Until the twentieth century, no documents explicitly collecting children's rights have been published: The Universal Declaration of Human Rights (1948) and the Convention on the Rights of the Child (1989). The Convention will harmonize the two areas of rights: that of minors to education, a nationality, a name, etc. subject to national laws in most developed countries, in the last two centuries and which were aimed at the citizenship education, if not patriotic, and which affect the recognition of certain civil rights. The second refers to the existence of a few policies to protect children, families and women, also carried out since the late 19th and early 20th centuries, and which maintain a discourse of aid and protection, whose roots remain (Dávila and Naya, 2008). From the second area, we will try to link the educational work and work of the Capuchin Tertiaries, in Spain, with the development of legal provisions and specific institutions that have improved the situation of children, mainly of the marginalized childhood.

Palabras clave: derecho a la educación, derechos del niño, declaraciones Internacionales, derechos humanos, Historia de la educación, siglo XX.

Keywords: right to education, children's rights, international treaties, human rights, History of education, XXth.

INTRODUCCIÓN
La protección a la infancia no se reconoce plenamente hasta el siglo XX como un periodo vital en el que existen necesidades y características propias. Así, se concibe al niño como persona, con unos derechos, sobre todo a la identidad personal, a la libertad y a la dignidad, como se recoge

en la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de la ONU en su resolución de 20 de noviembre de 1959. Empero, hasta 1989, este documento no es de obligado cumplimiento para los Estados, cuando se adopta Convención sobre los Derechos del Niño y se somete a su ratificación.

Los principios fundamentales que recoge ésta se centran en varios aspectos que son: la *participación,* los niños se conciben como sujetos de derecho, por lo que pueden y deben expresar sus opiniones en los temas que los afecten, estas deben ser escuchadas y tomadas en cuenta para la agenda política, económica o educativa de un país; el *interés superior del niño,* que debe primar en la toma de decisiones de las instituciones públicas o privadas, autoridades, tribunales…, considerando las que ofrezcan el máximo bienestar; *supervivencia y desarrollo,* plasmada en las medidas que tomen los Estados para preservar la vida de los niños, garantizando el desarrollo armónico en todos sus aspectos, considerando sus aptitudes y talentos; por ultimo *no discriminación,* por lo que ningún menor debe ser segregado por causas de raza, credo, color, género, idioma, situación al nacer o por padecer algún tipo de discapacidad.

Partiendo de estas premisas, la protección a la infancia es un asunto de investigación que en la historiografía general y en la historiografía educativa es reciente, pudiendo incluirse en ramas del conocimiento vastas como son la Historia de la Educación Social o la Historia de la Infancia. Desde la óptica de la Pedagogía y de la Psicología ha tenido acercamientos, como los de Delval (1988) o Escolano (1980, 1997), pero no se ha sometido a un profundo examen, siendo considerada como un objeto de análisis histórico en sus condiciones reales de vida hasta algunos años después. Ulivieri (1986) y DeMause (1995) coinciden en afirmar que "la ausencia de una más amplia y completa historia de la infancia se debe, entre otros, factores, a la incapacidad por parte del adulto de ver al niño en una perspectiva histórica: cuando los hijos adquieren autonomía, pertenecen al mundo de los adultos, y sólo cuando se accede a este mundo, se comienza a formar parte de la historia; en consecuencia, al negarse con todas sus características, tampoco existía su historia" (Alzate, 2004, p. 2).

Borrás (1999) atendió en sus trabajos a la infancia marginada hace dos décadas y en la misma época se generan las iniciales investigaciones sobre los menores delincuentes y los centros donde eran destinados. En su tratamiento varía la profundidad, la extensión y encaran diversas perspectivas (Finkelstein, 1986); algunos son globales como los de Santolaria (1977), Fernández y Mayordomo (1984) o Palacios (1997); otros son concretos, acercándose a los Tribunales Tutelares de Menores o a diversas instituciones o protagonistas, como es el caso que vamos a abordar, el de los religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores.

1.- GENEALOGIA DE LAS INSTITUCIONES DE ATENCIÓN A LOS MENORES EN RIESGO

La historia de la atención a los menores en riesgo nos revela la escasez de instituciones que han existido; ya que muchos vivían en un ambiente de mendicidad, de delincuencia o de marginalidad y terminaban en cárceles de adultos, hundiéndose en una situación de precariedad y desprotección, donde las condiciones higiénicas, sanitarias o morales, no eran las más apropiadas para su reinserción social. Frecuentemente eran atendidos en centros religiosos, sostenidos por la caridad; en otras por centros benéficos. Hasta que comenzaron a funcionar tribunales para niños en España, el hospicio era el destino de los menores huérfanos, vagos y vagabundos y la cárcel para los infractores de la ley penal.

La denominación de las instituciones de reclusión de los menores ha sido diversa, en función del aspecto en la que se hiciera hincapié: acogida, corrección, reeducación…. Los más vetustos, procedentes del medievo, son los *hospicios, orfanatos y hospitales*; unos, iniciando su andadura tras la publicación de disposiciones reales y otros por mediación de la beneficencia o caridad religiosa. Este tipo de establecimientos se creaban como medida de protección para huérfanos o abandonados; y por otro lado también ingresaban niños que cometían delitos menores (hurtos, robos, timos, asaltos…).

A finales del siglo XIX comienza a extenderse en España la denominación de *correccional*, basada en que el delincuente es un miembro de la sociedad y necesita ayuda, siendo el Estado el responsable de proporcionársela (López Ferri, 2008). Lo introducen los krausistas y se debe fundamentalmente a Giner de los Ríos, aunque serán otros institucionistas los que se encarguen de extenderlo, sobre todo Concepción Arenal y Pedro Dorado Montero, proclives a la reforma del condenado. Se crea una nueva concepción del derecho, el derecho penal tradicional debe sustituirse por un derecho correccional, protector de los menores, estudiando las causas de la delincuencia y ofreciendo la ayuda correccional desde la Pedagogía y la Psicología, aunque no tuvo demasiados seguidores.

Para la corrección y rehabilitación de los jóvenes delincuentes y para la retención de los peligrosos, sometiéndolos a un tratamiento diferenciado que les permitiese una futura readaptación, se crean los *reformatorios*. Su régimen se basaba en la edad del menor y en la duración de la pena. La vida en ellos se organizaba con una severa disciplina y una fuerte atención religiosa, aunque estudiando a los internos en los aspectos psicológico, familiar, médico, etc., se trataba de ofrecer la mejor salida a cada uno de ellos. Según López Ferri (2008) dejaron de existir por la ambigüedad de las normas, ya que el sistema judicial consideraba que el menor debe tener clara la medida impuesta para no tener problemas en su proceso educativo.
Unido al término anterior está el de *escuela de reforma*, que comenzaron utilizando los religiosos Terciarios Capuchinos que han tenido bajo su responsabilidad la gestión de la mayoría de los centros internamiento de menores en España hasta la llegada de la democracia, cuando se hicieron las transferencias a las Comunidades autónomas.

El primer centro de menores español denominado de tal modo fue el Asilo de corrección paternal de Santa Rita de Madrid (Nuq, 2012), que nació como escuela privada regida por un patronato bajo supervisión del estado. Fue un centro de referencia a nivel nacional creado al amparo de la Ley de 4 de enero de 1883, cuya misión era la educación de la juventud, por medio de la corrección paternal. Ingresaban varones mayores de 9 años a quienes los tribunales declaraban irresponsables y necesitaban medidas de tutela. El proyecto de esta escuela nace en 1875, por la presión de los de padres y tutores que no podían contener a sus hijos, y recoger a los menores más o menos abandonados, material o moralmente, por sus familias para evitar su ingreso en el mundo de la delincuencia (Mestre et al., 2012).

En 1889 se funda la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos (amigonianos) con la finalidad de dar enseñanza y moralización de los jóvenes encarcelados. Al poco tiempo, desde el Patronato de Santa Rita, se solicita a los religiosos que la dirijan, comenzando su tarea en 1890. Allí ponen en práctica su sistema pedagógico basado en el estudio y el trabajo en talleres de carpintería, sastrería y zapatería, o bien en el cultivo de la jardinería y la cría de animales de granja. Aunque sin la debida experiencia, aspecto que les causó no pocas críticas, los religiosos van trabajando a la vez que formándose, manteniendo este régimen inalterado en el centro hasta la guerra civil.

2.- LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y SU PROMOCIÓN POR LOS AMIGONIANOS

La protección de menores aparece en España a principios del siglo XX como un asunto dependiente del Estado, como consecuencia de la evolución de las costumbres que traen consigo la génesis y consolidación de una nueva imagen de la infancia, propiciada sin duda por Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Durante el siglo XIX, todas las iniciativas teóricas a favor de la infancia tuvieron esta influencia y por otro lado estaba el interés de superar la situación de abandono, explotación e injusticia social en que se hallaba inmersa una elevada parte de la niñez española. Estas preocupaciones van a suponer un considerable avance que, pese a las grandes dificultades por las que pasaba el país, la situará, al menos en el aspecto teórico entre las avanzadas en la protección de la infancia en general, y en lo práctico, con importantes realizaciones en la reeducación de menores.

En estos momentos existía un alarmante crecimiento de la delincuencia de menores, sobre todos en los delitos contra las personas y contra la propiedad. Si en Europa se habían duplicado, en España se había triplicado (Jiménez Vicente, 1932). Comienza a aumentar la atención social y educativa por parte del Estado, se promueve una legislación apropiada que daba paso a una intervención pública efectiva en la protección del menor, aunque no es difícil advertir la coexistencia de ciertos rasgos y prácticas de continuidad, con alternativas, que (al dictado de las nuevas circunstancias políticas, sociales, económicas, sanitarias, educativas…) se iban abriendo paso, no sin resistencias y las dificultades propias del momento (Palacio Lis, 2004).

Si al principio del siglo XIX se habían exaltado los derechos del hombre, el siglo XX debía exaltar y defender los derechos del niño. En esta tesitura, la tarea de la protección de menores fue asumida por el Estado en el marco de un movimiento de reforma social que, impulsado decididamente desde el Gobierno, a partir de 1900 por la vía de la legislación social, transformaría el Estado liberal-burgués en un Estado social de Derecho. Consecuencia de ello será la publicación de disposiciones legales y la creación de instituciones destinados a diversos colectivos de menores, como el colegio San Hermenegildo (Dos Hermanas, Sevilla) y sendas secciones en Yuste (Cáceres) y Torrente (Valencia), atendidos por los amigonianos.

En todos los centros, en régimen de internado, convivían alumnos de corrección paternal con otros de un ambiente social bajo (Palacio Lis, 2004), se ponía en práctica lo que habían denominado observación psicológica; al principio, permanecían un periodo en celdas (este tiempo se llamó luego observación), y poco a poco salían a formar parte de la sección y hacían vida común. Como la mayoría de los chicos eran estudiantes, debían simultanear el método de corrección con sus necesidades y las de sus familiares. Esto fue posible con frecuencia, ya que habituarlos al estudio era un excelente medio para la corrección. Así se aunaban los dos principios básicos para la regeneración de la juventud en la congregación: educación religiosa y moral y trabajo.

La importancia de esta congregación está en que se han dedicado, casi en exclusiva, a la reinserción y educación de los menores internados en escuelas de reforma, reformatorios y otros centros tutelares. En sus Constituciones se establecieron las bases del método reeducativo que ha sido utilizado en nuestro país durante casi noventa años organizado en cuatro etapas, desde el *aislamiento provisional*, donde se hace un estudio detallado del ingresado; *vida social*, cuando comienzan la vida en común, se usa el sistema preventivo y se emplean diversos estímulos, como ocupaciones en faenas agrícolas y domésticas, trabajo y estudio; una tercera fase de *estudios especiales*, donde continúan con los estudios comenzados antes del ingreso o de trabajo en los diferentes talleres, con orientación profesional en ambos casos; y *libertad relativa*,

donde se suprimen los estímulo y, se dedicaban a sus estudios. Solo en la última fase podían salir todos los días al exterior, en las anteriores estaba prohibido salir y solo los alumnos que lo merecieran podían recibir la visita de su familia una vez al mes. Este procedimiento se inició y se perfeccionó en Santa Rita.

Tanto los correccionales, como los reformatorios…, independientemente de la época en que han surgido, ponen el énfasis en el aspecto educativo y en el laboral, según fuese la edad de los menores y la intención última es que una vez fuera de las instituciones pudieran ser independientes. Todos ellos han ido evolucionando hacia el centro de menores, diferenciando las cárceles de adultos de éstas.

La evolución de estas instituciones fue lenta y no se reguló hasta los primeros años del siglo XX, cuando se crea la Escuela de Reforma y Corrección de Alcalá de Henares, establecida por un Real Decreto de 1901, creada a imagen y semejanza de Santa Rita, donde los jóvenes debían asistir obligatoriamente a las escuelas y talleres; se les evitaba el contacto con los diversos tipos de corrigendos, la influencia perniciosa de los establecimientos comunes y plantear un sistema educador adecuado.

Desde 1902 se generan una serie de normas legislativas como el Real Decreto de 1902 que se ocupa de las escuelas-asilo de Madrid; el Real Decreto de 23 de marzo de 1907 que transforma la prisión de Ocaña en lugar para adultos y se manda construir en la finca de Vista Alegre de Carabanchel Bajo la Escuela de Reforma y Asilo de corrección paternal de jóvenes Príncipe de Asturias. A partir de 1926 con su inauguración, Santa Rita se convirtió en una “Casa de corrección de carácter particular, es decir, en un colegio para rebeldes” (Bugallo Sánchez, s/f.). Separando a los menores delincuentes de los adultos y dándoles un espacio propio.

Con la creciente concienciación respecto a la mendicidad y protección de la infancia nacerá el Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la mendicidad, por medio de la ley de 12 de agosto de 1904, que nace con retraso y se inspira en la ley francesa 1874, denominada Ley Roussel. Esta Ley de Protección a la Infancia o ley Tolosa propiciará la creación de asilos y patronatos para niños desamparados.

Paralelamente y para poder dar publicidad a estas ideas reformadoras, higienistas o sobre beneficencia, se crea la revista “Pro Infantia” (1909-1932), de la que Tolosa Latour fue director. En ella se incluían artículos, tanto nacionales como internacionales, acerca de los niños, jóvenes y de todo el contexto que les rodeaba.

2.1. Aportaciones concretas

En España el tema de la asistencia a los menores se trató en el Congreso Nacional de Educación Protectora de 1909, y en el I Congreso Penitenciario Nacional donde Terciarios Capuchinos presentaron el trabajo realizado en Santa Rita. El sacerdote Domingo de Alboraya reflejó que «habían sido los frutos conseguidos en esa Escuela los que habían servido de estimulante para que se firmase Real Decreto de otro Reformatorio, titulado Príncipe de Asturias, que se estaba construyendo ya en la finca de Vista Alegre Carabanchel Bajo por cuenta del Estado” (Vives, 2005, p. 113). Participaron personalidades ilustres como Manjón, Pedro Dorado, Ramón Albó y Tolosa. Alboraya realizó cuatro propuestas al final de su intervención que, aprobadas, aunque con modificaciones pasaron a formar parte de las conclusiones oficiales (Mestre et al., 2012):

1.- Crear un reformatorio en cada una de las provincias de España, para menores de 23 años.
2.- Que contribuyan a su sostenimiento económico, junto con el Estado, las Diputaciones y Municipios respectivos.
3.- Que estos establecimientos se confíen en su dirección, régimen y administración al Instituto de Terciarios Capuchinos.
4.- Que en la construcción de los establecimientos se tengan en cuenta la separación que ha de haber, por edades y condición de los jóvenes y se cuente con terreno suficiente para el cultivo, como base de corrección (González, 1993).

Este fue el primer gran aporte de la experiencia pedagógica amigoniana al desarrollo de la legislación tutelar española y a la protección de los menores y consecuentemente a los derechos de la infancia.

Se observan, como antes de 1918, las opiniones a favor de la especialización del procedimiento judicial y del establecimiento a favor de los jueces exclusivos para niños son crecientes, se pueden citar a Alice Pestana (1916), Zarandieta (1916) o Cuello Calón (1917). Todos ellos influidos por el pensamiento de Dorado Montero, Concepción Arenal y por las nuevas experiencias llevadas a cabo en Europa y América, comienzan a tomar cuerpo en la doctrina española. Es preciso nombrar también a López Núñez cuyo legado nos ayuda a comprender y conocer aquellos años difíciles de nuestra historia, que él intentó cambiar y al que podemos considerar como continuador de la obra de Concepción Arenal (Canes, 2009). Tampoco se puede olvidar a Julián Juderías que se ocupó ampliamente del tema de la infancia desprotegida, abandonada y delincuente, desde un punto de vista social.

Posteriormente se celebraron otros congresos con gran aceptación, como el II Congreso Penitenciario de 1914 de La Coruña donde el religioso Claudio García Herrero presentó una ponencia sobre la metodología aplicada, que eran los orígenes incipientes de lo que más tarde se dará en llamar pedagogía amigoniana (Mestre et al., 2012).

A pesar de todos los esfuerzos, los reformatorios no dejaron de ser una prisión, atendida por funcionarios carentes de la debida preparación, aunque todo este movimiento se plasmó en la Ley de Tribunales de Niños de 2 de agosto de 1918 (Gaceta de Madrid, 1918), o Ley Montero Ríos, que permitió crear una jurisdicción especial para los menores e impedía su internamiento en prisiones; con esta ley se cumplió una de las reivindicaciones sociales de protección a la infancia delincuente y marginada. Además de las leyes citadas, hubo diversos proyectos presentados a las Cortes por las mismas fechas, que a causa de la inestabilidad de los Gobiernos no llegaron a concretarse en una ley hasta 1918; al año siguiente se publicó el correspondiente Reglamento provisional, aprobado con carácter definitivo en 1922.

Meses más tarde apareció el articulado sobre la organización de los Tribunales para Niños, serían órganos colegiados y debían crearse establecimientos especiales para niños en todas las capitales de provincia y en las cabezas de partido. Montero Ríos, Gabriel Ybarra y Ramón Albó desarrollaron una gran labor implantando tribunales por toda España alumbrados por la idea de que el niño ha de ser considerado como un ser con características propias y no como un hombre en pequeño, por ello hay que separarlo de la ley penal común y crear una legislación de menores que tenga por objeto, más que la sanción, la tutela y la reducación; tratamiento educativo adaptado a la medida de su personalidad; la vida de los centros de reeducación ha de ser lo más parecido posible la vida de familia; al frente de las casas de observación debe haber personal especializado, etc.

En el método reeducativo de los amigonianos se contemplan estas peculiaridades a la hora de tratar a los niños. Como nos indica Vives (2005), Montero Ríos reconoció que antes de presentar al Congreso Penitenciario de La Coruña (1914) la Ley de Bases, de la que saldría después la de Tribunales Tutelares, sometió el borrador al padre Domingo de Alboraya, y aceptó las correcciones y enmiendas que éste le hizo. Sin duda esta colaboración entre los religiosos y los legisladores tuvo su efecto.

Una muestra de esto es que a partir de 1920 los Terciarios Capuchinos se hacen cargo del de la mayoría de los reformatorios españoles. La Casa del Salvador de Amurrio, fue el primer centro de reforma creado al amparo de la Ley de Tribunales Tutelares y allí se crea el Centro de Estudios Psicopedagógicos. En su proceso de mejora y perfeccionamiento consiguieron cumplir todos los requisitos que solicitaba la Ley, especialmente el de formación, quizás en respuesta a las críticas que estaban recibiendo de la Institución Libre de Enseñanza, que les tachaba de poco profesionalizados.

En el III y último Congreso Penitenciario (1920), la participación de los amigonianos fue, de nuevo, muy señalada, se trataron cuestiones relativas a los menores como los tribunales para niños, la legislación protectora de la infancia, las instituciones y asistencia poscorreccional y los medios de preservación de los menores en peligro. Participó el religioso Bernardino de Alacuás que presentó con Manuel Cossío una exposición sobre lo que era en ese momento una escuela modelo como Santa Rita.

Con objeto de paliar la carencia de organismos apropiados se habían constituido hasta esa fecha una serie de centros oficiales, regentados por los frailes, para atender a la infancia como ya hemos citado. Y coincidimos con Mestre en que este periodo destaca por su aportación a "la creación y dirección de Centros de reforma, el desarrollo de la jurisdicción, así como sus aportaciones a los Congresos Penitenciarios sobre la reeducación del menor y su experiencia en los Centros que dirigían" (Mestre et. al., 2012, p. 64).

Con la promulgación de leyes de tribunales de menores se pudo ir comprobando como las normas recogidas en las constituciones estaban de plena actualidad y la mayoría de los preceptos se recogían en estas disposiciones legales de 1918. El problema estaba en que los distintos gobiernos del principio del siglo XX, hasta la Dictadura de Primo de Rivera, junto a su inestabilidad política, se mostraron sumamente reticentes para desarrollar una política de aumento de los gastos sociales del Estado en detrimento de otras partidas del presupuesto con menoscabo de la llamada justicia social penal. En consecuencia, la implantación de los tribunales para niños fue un proceso excesivamente lento.

CONCLUSIONES

La aportación de los Religiosos Terciarios Capuchinos, amigonianos, al desarrollo del derecho de los menores es evidente, a pesar de las críticas que recibieron. Su historia desde finales del siglo XIX hasta la actualidad muestra su interés por la psicología y la educación, la importancia de la formación de los profesionales que trabajan con los menores y la aplicación de la observación y métodos de evaluación orientados a un conocimiento de las características personales de los menores, su ambiente familiar y social y su escolarización. Convencidos de la importancia de la formación diseñaron y dirigieron cursos de especialización para la formación especialmente de los directores de los Centros de Reforma, pero también para todos los profesionales implicados en la reeducación de los menores. Fueron pioneros en la evaluación integral de los jóvenes orientada a la reeducación y formación profesional con la finalidad de

reinsertarlos de nuevo en la sociedad. Se ha de entender, que la finalidad básica de la intervención con los jóvenes delincuentes y/o disociales es recuperar la esperanza de la ciudadanía y esto no se arregla sólo con disposiciones legales. Las leyes al respecto están promulgadas, pero se muestran estériles ante la carencia de centros y medios técnicos adecuados.

Podemos destacar como los Tribunales para niños han sido del progreso más elevado de la lenta tendencia hacia una ordenación mejor de los problemas de la infancia. Y aun cuando éstos son dignos representantes de la ideología correccionista y de las actitudes benéficas de la época, suponen un paso hacia delante, en un momento donde no existía ninguna forma regulada de protección efectiva de la infancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate Piedrahita, M. V. (2004). El "Descubrimiento" de la Infancia (I). R*evista Electrónica de Educación y psicología*, *1(*1), 1-11.

Borrás, J. (Coord.) (1999) *Historia de la infancia en la España contemporánea. 1834-1956.* Madrid: Ministerio de Trabajo y de asuntos sociales. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Bugallo Sánchez, J. (s/f). *Pro infancia. Los reformatorios de niños.* Madrid: E. Castro.

Canes Garrido, F. (2009). Álvaro López Núñez (1865-1936) y la protección a la infancia en España. En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (Vol. 2, pp. 43-56). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Cuello Calón, E. (1917). *Tribunales para niños.* Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.

Dávila Balsera, P. y Naya Garmendía, L. M. (2008). El discurso proteccionista sobre los derechos de la infancia en los Tratados Internacionales. *XXI. Revista de Educación*, (10), 15-30.

Delval, J (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 59-108.

Escolano, B (1980). Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia. *Studia Pedagogica*, (6), 5-16.

Escolano, B. (1997). La historia educativa. Tendencias generales. En N. Gabriel y A. Viñao (Eds.) *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales* (pp. 51-84). Madrid: Methodika.

Fernández Soria, J. M. y Mayordomo, A. (1984). Perspectiva histórica de la protección de la infancia en España. *Historia de la Educación*, (3), 191-213.

Finkelstein, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. *Revista de Educación*, (28), 19-46.

González, F. (1993). *Textos Pedagógicos del Padre Domingo Mª de Alboraya*. Roma: Pastor Bonus.

Jiménez Vicente, I. (1932). *Los Tribunales Tutelares de Menores.* Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

López Ferri, P. J. (2008). Historia y evolución de los centros de menores en España. *Surgam,* (502), I-XLII.

Mause, L. de (1995). *The history of Chilhood*. Nueva York: Psicohistory Press.

Mestre, V., Sánchez, J., Ridaura, M. J., Bello, J. M., Navarro, J. J. y López, P. (2012). Aportación de los Terciarios Capuchinos a la Psicología y Psicometría española. *Revista de Historia de la Psicología,33*(4), 57-74.

Ministerio de Gracia y Justicia (1918). Real decreto disponiendo se publiquen en este periódico oficial los artículos que forman la ley sobre Organización y atribuciones de los Tribunales para niños, y que se dé cuenta de la misma a las Cortes. *Gaceta de Madrid de 27/11/1918* (331), 766-767.

Nuq, A. (2012). La première maison de redressement espagnole, l'École de réforme et l'asile de correction paternelle de Santa Rita (1883-1936). En X. Huetz de Lemps y J. P. Luis (Eds.) *Sortir du labyrinthe Études d'histoire contemporaine de l'Espagne* (pp. 403-432). Madrid: Casa de Velázquez.

Palacios, J. (1997). *Menores marginados: perspectiva histórica de su educación e integración social.* Madrid: CCS.

Palacio Lis, I. (2004). Proteger y reformar: moralización y alfabetización de la infancia marginada en el tránsito del siglo XIX al XX. En E. Perdiguero Gil (Comp.). *Salvad al niño* (pp. 221-250). Valencia: Seminario de Estudios sobre la Ciencia.

Pestana, A. (1916). *Tendencias actuales en la tutela correccional con los menores.* Madrid: Imprenta del Asilo de Huérfanos.

Santolaria Sierra, F. (1997). *Marginación y educación. Historia de la Educación social en la España moderna y contemporánea.* Barcelona: Ariel.

Ulivieri, S (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia. Apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de Educación*, (281), 47-86.

UNICEF (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989*. Madrid: UNICEF.

Vives, J. A. (2005). *Manual de Historia de la Congregación Terciarios Capuchinos (1889-2002).* Valencia: Martín Impresores.

Zarandieta Mirabent, E. (1916). *La delincuencia de los menores y los Tribunales para niños.* Madrid: Imprenta Clásica Española.

LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA: UNA HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Montoro Fernández, Elisabet
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
elisabet.montoro@gmail.com

Cárdenas Gutiérrez, Antonio R.
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
acardenas1@us.es

Bernal Guerrero, Antonio
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
abernal@us.es

Resumen

En la sociedad actual siguen existiendo grupos de personas vulnerables y marginadas, como pueden ser mujeres, minorías étnicas, pobres, personas que sufren alguna discapacidad, emigrantes y enfermos mentales. De alguna manera, todos ellos ven mermadas sus posibilidades de desarrollo personal digno, ya que se encuentran en situaciones de riesgo y exclusión social, haciéndose inminente la necesidad de atenderlos y luchar por su inclusión. Sin embargo, no sólo debemos tener en cuenta a todos estos grupos, sino que debemos tener presente que cualquier persona podría tornarse vulnerable en algún momento de su vida. En este sentido, la resiliencia (capacidad para resistir a las condiciones desfavorables de la vida personal, familiar, social y profesional) se convertiría en una capacidad educable que garantizaría la inclusión de las personas. En este sentido, es necesario formar al alumnado del nivel de Educación Superior en la capacidad de resiliencia, para que puedan hacer frente a cualquier situación que pueda dejarlo marginado del sistema educativo y social. Su inclusión en esta etapa es de vital importancia, ya que constituye el espacio idóneo para el crecimiento y desarrollo profesional que le permitirá formar parte de la sociedad.

Abstract

In today's society marginal and vulnerable groups still exist, like women, ethnic minorities, impecunious people, migrants or those who have some disability or mental illness. In different ways, all of them have difficulties with their personal development because they are in situations of risk and social exclusion, so the need of being included is inminent. However, we can not just attend to these groups and we have to help any kind of person who, in any moment, could be vulnerable. Is in these cases where resilience (to be able to resist damaging events or conditions in personal, social or professional life) would become an ability that guarantees social inclusion. In this sense, it is necessary that we educate our studients in higher education levels in resilience, so they could be able to face any situation that might led them to be marginalised. That is why inclusion in this educational stage is vital, because it is the perfect place to develop personal and professional capacities that will allow them to be part of the society.

Palabras clave: capacidad; resiliencia; educación inclusiva; educación superior.

Keywords: ability; resilience; inclusive education; higher education.

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA TAREA PENDIENTE

La preocupación por la educación inclusiva ha tenido un largo recorrido a nivel mundial, produciendo un gran interés que ha ido en aumento con el paso de los años. Las numerosas investigaciones acerca de este fenómeno han provocado que la percepción sobre la misma vaya variando, y si antes se consideraba que su misión era integrar al alumnado con necesidades educativas especiales, lo cierto es que actualmente esa visión ha evolucionado y la educación inclusiva se relaciona con otros ámbitos de la diversidad. De este modo, en el sistema educativo, tanto español como internacional, la educación inclusiva se considera como una filosofía que aglutina a toda la comunidad escolar para desarrollar actuaciones de manera conjunta (Barrio, 2009).

De esta manera, hoy en día existe la intención de desarrollar una educación basada en la igualdad y de suficiente calidad para todo el alumnado en todos los tipos de centros académicos (Blanco, 2006). Este tipo de educación tiene como objetivo potenciar un aprendizaje equitativo, asegurando la participación de todos los estudiantes. Además, se caracteriza por rechazar cualquier tipo de exclusión, independientemente del motivo, desarrollando un sentido de comunidad y apoyo mutuo, mediante contextos donde el alumnado pueda potenciar sin obstáculos sus capacidades y habilidades.

La educación inclusiva no se circunscribe únicamente al ámbito educativo, ya que, en última instancia, trata de reconocer y defender los derechos de las personas, permitiendo que estas vivan una vida digna, sin que queden excluidas del sistema. En múltiples ocasiones, esta defensa se ha vinculado principalmente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales. No obstante, es importante señalar que la educación inclusiva vela por cualquier colectivo marginado y, ahondando más, por todas las personas, puesto que cualquiera puede ser excluida en algún momento de su vida (Calvo y Verdugo, 2012).

En este sentido, la diversidad no puede considerarse solamente en función de los grupos culturales diferentes, ni tampoco en las personas que presentan necesidades educativas especiales, sino que debe atender a todas las áreas de diversidad que configuran las identidades de todas las personas.

La compleja diversidad de la sociedad actual requiere que se reflexione en profundidad sobre los procedimientos para atender a las necesidades personales de cada individuo y, a pesar de todas las medidas y avances que se han realizado referente a la inclusión de las personas, lo cierto es que la exclusión social sigue siendo un problema que aún no hemos podido erradicar (Suárez y López, 2018).

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Educación Superior está considerada como una de las instituciones que mayor exclusión incita, debido a los altos niveles de exigencia que recogen los requisitos de acceso y la permanencia en ella (Díaz, 2000 y Onofre, 2006).

A pesar de que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la Educación Superior se ha masificado y democratizado debido al aumento de matrículas de ingreso y a la incorporación de la población femenina al ámbito universitario, no podemos decir que actualmente la universidad sea un contexto completamente inclusivo. Es cierto que las instituciones universitarias se preocuparon por atender a la diversidad de diferentes formas, centrando sus intentos en aumentar el número de personas

pertenecientes a grupos minoritarios, sobre todo, del alumnado con discapacidad. En este sentido, se han llevado a cabo medidas, programas y planes donde la discapacidad se ha reconocido y respetado, facilitando el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan algún tipo de discapacidad (física o intelectual) (Moriña y Perera, 2015).

Sin embargo, el contexto universitario debe adaptarse no sólo a las necesidades que puedan presentar las personas discapacitadas, sino que debe contemplar las características y rasgos de las personas que forman parte de la misma, sean del tipo que sean (étnicas, idiomáticas y lingüísticas, ideológicas, políticas, culturales, religiosas, identitarias y económicas). Así, la Educación Superior podrá ofrecer espacios de participación donde se tengan en cuenta todas estas características, asegurando el desarrollo integral del alumnado. Además, podrá eliminar cualquier obstáculo o barrera de exclusión, logrando que todos los estudiantes puedan acceder a todas las oportunidades que brinda el sistema educativo (Onofre, 2006).

Hay que tener presente que la etapa universitaria constituye un espacio de gran importancia para fortalecer el desarrollo y el crecimiento personal, y que cualquier persona puede verse excluida en algún momento de su trayectoria académica. Así pues, lograr la inclusión social de todas las personas que acuden a la universidad sigue siendo un reto al que debemos hacer frente.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ENFOQUE DE CAPACIDADES

En la actualidad, hay una serie de determinados grupos que se encuentran en riesgo de exclusión social. Entre ellos, destacan las minorías étnicas, las personas pobres, discapacitados, mujeres y personas enfermas. En esta clasificación también entrarían aquellos jóvenes que por diferentes motivos no cumplen las expectativas que exige el sistema educativo, teniendo un bajo rendimiento académico. Con base en lo anterior, las oportunidades para su desarrollo integral quedan prácticamente anuladas (Santos y Tardio, 2014).

Todos estos grupos presentan una vulnerabilidad que necesita ser atendida para que no queden excluidos del sistema. Por este motivo, es necesario garantizar su inclusión en la sociedad, con la finalidad de que puedan desarrollar todas sus cualidades y habilidades de forma exitosa. Es importante añadir que una persona puede volverse vulnerable en algún momento de su vida, por lo que no podemos centrar nuestra atención únicamente en grupos marginados, sino que esta debe concentrarse en todas las personas (del Pino et al., 2011).

La educación puede convertirse en una herramienta fundamental para hacer frente a la exclusión social, pero no podemos olvidar que por sí sola no es capaz de establecer la igualdad de oportunidades. Para ello, requiere la implantación de medidas y de leyes, tanto políticas como económicas, que permitan instaurar un sistema inclusivo que integre a todas las personas, atendiendo a las necesidades de cada una de ellas (Blanco, 2006).

Bajo esta premisa, es imprescindible centrar nuestra atención en la persona y su potencial, teniendo como propósito asegurar el desarrollo personal y social de todos los individuos. Esto implica necesariamente que todas las personas deben tener posibilidades para integrarse en el entorno y, además, deben disponer de oportunidades para ensanchar sus opciones reales de elección (Bernal y Donoso, 2015).

En este sentido, Nussbaum (2012) presenta el enfoque del desarrollo humano o de las capacidades, que tiene como finalidad establecer un umbral mínimo de desarrollo. Esta filosofía se concentra en el cuidado del desarrollo integral de cada individuo, para que este se sienta en

condiciones y capacitado para contribuir al desarrollo social (Bernal, 2017). Así, se tiene muy en cuenta su bienestar, añadiendo además las oportunidades disponibles que le ofrece el entorno social y político (García, 2017). Bajo esta perspectiva, la educación se constituiría como una herramienta clave para potenciar la agencialidad de todas las personas.

Este enfoque tiene pleno sentido en sociedades democráticas evolucionadas, ya que facilita un nuevo escenario donde la inclusión tiene cabida y se convierte en la prioridad para el ámbito político y educativo (Gozálvez, 2017). Desde esta perspectiva, el desarrollo personal se refiere, por un lado, a las cosas que los individuos pueden hacer o ser, es decir, los funcionamientos y, por otro lado, a las capacidades que tienen, comprendidas como oportunidades reales de elección (Cejudo, 2007). Estas capacidades están divididas en dos grupos: innatas y combinadas. Las primeras son las que vienen dadas de forma natural, y que se desarrollan mediante la interacción con el contexto. Por otra parte, las capacidades internas (características personales, salud, habilidades, inteligencia emocional e intelectual, etc.) son desarrolladas desde la potencialidad natural, a través de aprendizajes interiorizados. Es aquí donde la educación constituye una pieza vital, ya que ayuda a consolidar el desarrollo de estas capacidades internas (Nussbaum, 2012). Sin embargo, el progreso de las capacidades internas y su funcionamiento depende en gran medida de las oportunidades, entendidas como una mezcla de destrezas personales y del contexto (económico, social y político). Cuando las oportunidades se aprovechan realmente, hablamos de funcionamientos, que serían el resultado del desarrollo de las capacidades, haceres y seres realizados. Es decir, los funcionamientos son capacidades internas actualizadas.

En relación con las capacidades, Nussbaum concreta una lista de diez capacidades fundamentales que requieren desarrollarse si pretendemos vivir una vida digna (tabla 1) Para ello, es necesario que las personas tengan libertad de agencia (Nussbaum, 2012).

Tabla 1. Capacidades fundamentales del enfoque de capacidades de Nussbaum

CAPACIDADES FUNDAMENTALES
1. Vida. Es necesario vivir una vida de duración normal, sin morir de forma prematura o sentir de algún modo que la vida carece de sentido.
2. Salud corporal. Disponer de una adecuada salud, así como buena alimentación y vivienda acorde a las necesidades.
3. Integridad corporal. Capacidad para trasladarse de un lugar a otro sin miedo a padecer situaciones violentas, de abusos o de robo. Tener oportunidades para el disfrute sexual y la capacidad para decidir o no la reproducción.
4. Sentido, imaginación y pensamiento. Ser capaz de emplear los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento mediante la educación recibida. Experimentar y producir obras, diferentes formas de libertad de expresión y búsqueda del sentido de la vida.
5. Emociones. Ser capaz de establecer vínculos de afectividad con el resto de las personas y objetos. Capacidad para desarrollar la inteligencia emocional sin ansiedad o miedos.
6. Razón práctica. Capacidad para saber diferenciar el concepto del bien y proceder a reflexionar con espíritu crítico la planificación y organización de la vida.
7. Afiliación. Capacidad para la convivencia con otras personas, teniendo un compromiso real con la interacción social. Capacidad para desarrollar aspectos como la empatía, solidaridad, compasión, etc. Se debe proteger contra la discriminación.
8. Otras especies. Ser capaz de sentir interés por la naturaleza y los seres vivos.
9. Juego. Ser capaz de reír, jugar y disfrutar de actividades de ocio y tiempo libre.
10. Control sobre el propio entorno. Tanto en el ámbito político como material. Con esto se hace referencia, por un lado, al derecho a la participación en decisiones políticas, teniendo derecho a la libertad de expresión y, por otro lado, al derecho de poseer ciertas propiedades como tierras, muebles, bienes o viviendas.

Fuente: Nussbaum, 2012.

En opinión de Nussbaum (2012), estas capacidades son esenciales para vivir una vida humana que pueda considerarse digna y de justicia. Por tanto, los gobiernos nacionales deberían tener la obligación de incorporarlas como derechos en su normativa y hacer todo lo posible por velar su desarrollo.

Teniendo todo esto en cuenta, la Educación Superior se convierte en un nivel educativo esencial para el desarrollo de capacidades que permitan a las personas hacer frente a las situaciones difíciles que puedan presentarse en su desarrollo vital. De este modo, se trata de que el alumnado desarrolle su potencial para salir fortalecidos de la adversidad. En este sentido, la universidad se alza como un nuevo espacio donde se le ofrece a los estudiantes una formación académica que tiene en cuenta el desarrollo personal y social (Amilburu, Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2017).

En la misma línea de actuación, Walker (2006) señaló la importancia de que la universidad potenciara de algún modo las siguientes ocho capacidades:

Tabla 2. Las ocho capacidades de Walker para la Educación Superior

CAPACIDADES FUNDAMENTALES
1. Razón práctica. Se basa en la capacidad para tomar decisiones razonadas, basadas en la recopilación de información y la crítica. Hace referencia también a la capacidad para crear un proyecto de vida personal en un entorno de cambio constante.
2. Resiliencia. Se refiere a la capacidad de superación de las personas. Conlleva la habilidad para orientarse de forma adecuada en la vida, el trabajo y los estudios. Se debe desarrollar habilidades para adaptarse a cualquier circunstancia.
3. Conocimiento e imaginación. Ser capaz de adquirir conocimientos relativos a diferentes temas para el desarrollo personal y profesional. Para ello, se debe hacer uso del pensamiento crítico y la imaginación.
4. Disposición al aprendizaje. Estar receptivo a todo aprendizaje que se pueda adquirir, sintiendo un constante interés y curiosidad. Esto conlleva una participación de forma activa en el proceso de aprendizaje.
5. Relaciones y redes sociales. Hace referencia a la capacidad de participar en grupo, trabajando y colaborando con otros para resolver de manera conjunta los problemas. Esto permite crear redes de amistad.
6. Respeto, dignidad y reconocimiento. Esto implica sentir respeto, tanto por uno mismo como por los demás, teniendo claro que debemos ser tratados y tratar a la otra persona con el mismo respeto, impidiendo así la discriminación. Para ello, se debe valorar la diversidad humana.
7. Emociones. Desarrollar la identificación y gestión de emociones, evitando la ansiedad y el miedo ante situaciones desconocidas.
8. Integridad emocional y corporal. Esto se refiere a la capacidad de sentirse seguros y exentos de cualquier tipo de acoso por parte de los demás.

Fuente: Elaboración propia.

Recordando que la vulnerabilidad tiene un papel importante en la propuesta política del enfoque de capacidades (García, 2017), haciendo referencia no sólo a colectivos marginados, sino también a todas las personas, ya que nadie está libre de volverse vulnerable en algún momento vital, nosotros nos centramos en una de las capacidades propuestas por Walker: la resiliencia. Entendida como la capacidad que permite afrontar situaciones traumáticas y adversas de manera que la persona salga incluso reforzada de ellas al superar una barrera u obstáculo (Grotberg, 2008), se considera una capacidad educable que aseguraría la inclusión de todas las personas, puesto que el individuo saldría indemne de cualquier adversidad, sin llegar a sufrir exclusión alguna (Romero y Abril, 2015). Esta capacidad garantiza una mayor probabilidad de éxito en cuanto al proceso inclusivo del alumnado.

Con esta perspectiva, la educación podría constituirse como la herramienta clave en la construcción de la capacidad de resiliencia en el alumnado universitario, velando por su desarrollo, crecimiento personal e inserción social del modo más adecuado posible (Melillo, 2004).

4. LA CAPACIDAD DE RESILIENCIA

Históricamente, las ciencias relativas al ser humano han tenido siempre la tendencia de centrar su atención en los estados patológicos. De esta forma, las investigaciones han detallado profusamente todo lo relacionado con las enfermedades y las causas que hayan podido originarlas, estudiando las consecuencias negativas y patológicas que implica la vivencia de una situación traumática. Así, todos nuestros esfuerzos han creado una cultura de la victimología, que tiene como resultado una visión pesimista del ser humano.

Sin embargo, algunas personas han demostrado con creces que son capaces de resistir a la adversidad, haciéndoles frente con decisión y superándola con éxito o mínimos daños (Osborn, 1990). En este sentido, se ha ignorado la capacidad del individuo que le permite enfrentarse a episodios arduos y difíciles con gran entereza. Así pues, esto sirve como manifiesto de que no todas las personas que han sufrido eventos traumáticos han desarrollado, por fuerza, conductas negativas, sino que, en cambio, han conseguido superarlas y salir reforzados de ellos. Esta certeza supuso el comienzo de que los estudios empezaran a investigar sobre el fenómeno de la resiliencia (Monroy y Palacios, 2011).

A lo largo del tiempo, se han producido diversas investigaciones y estudios que han pretendido redefinir las claves básicas del concepto de resiliencia.

Desde el punto de vista educativo, los autores Rirkin y Hoopman (1991) fueron los encargados de adaptar su definición, concibiéndola como la capacidad que posee un individuo para reanimarse y adaptarse de manera triunfal a los infortunios de la vida, desarrollando al máximo sus competencias (sociales, vocacionales y académicas).

La resiliencia se considera como una capacidad para resistir a todas las condiciones que puedan ser nocivas para la vida de la persona en cualquier ámbito (familiar, social, personal y profesional) (Campo, Granados, Muñoz, Trujillo y Rodríguez, 2012). La capacidad de resiliencia consistiría en crear una dinámica positiva en el tiempo, que varía constantemente, considerada como un proceso y que, por lo tanto, no es estático (Melillo y Suárez, 2008). Dicha capacidad permite, además de superar las dificultades, la reconstrucción del individuo. Esto se aproxima a una pedagogía proactiva que se centra en el bienestar de la persona, reestructurando la forma de mirar la realidad, considerando los problemas como algo que permite el crecimiento al utilizar estrategias de intervención (Wolin, 1995).

Así pues, podemos decir que una persona es resiliente cuando es capaz de desarrollarse psicológica, emocional, cognitiva y moralmente a pesar de vivir situaciones adversas de manera exitosa. Las personas resilientes se caracterizan por tener una gran autorregulación (Trujillo, 2012).

Dentro de la filosofía del enfoque de capacidades (Nussbaum, 2012; Sen, 1999), la resiliencia sería considerada como una capacidad interna. Esto es, aquellas capacidades emocionales, físicas, intelectuales y de personalidad que dispone una persona (Bernal, 2014). Esta capacidad,

desarrollada o no, podrá desplegarse de un modo u otro dependiendo de su interacción con ciertos factores propios del entorno.

CONCLUSIONES

El bienestar del individuo depende, en cierta manera, de la capacidad que posea para enfrentarse a las adversidades de la vida y de cómo se recuperará de estas. Aquellas personas que no son capaces de hacer frente a las crisis de cualquier tipo suelen padecer grandes pérdidas y daños más perdurables, provocándoles, en muchos casos, la exclusión del sistema. Por el contrario, las personas resilientes disponen de recursos personales que le permiten actuar contra situaciones traumáticas de mejor forma, logrando salir con éxito de ellas. Por este motivo, la resiliencia constituiría una capacidad que facilitaría al individuo luchar por sobreponerse a situaciones que vayan en contra de su dignidad humana.

En este sentido, es necesario formar al alumnado del nivel de Educación Superior en la capacidad de resiliencia, para que pueda hacer frente a cualquier situación que pudiera excluirle del proceso de desarrollo vital y humano deseable. La inclusión del alumnado en esta etapa es de vital importancia, ya que constituye el espacio idóneo para el crecimiento y desarrollo profesional que le permitirá formar parte de la sociedad.

La resiliencia, por consiguiente, sería un elemento clave en cualquier enfoque que tenga como objetivo la seguridad y sostenibilidad del desarrollo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amilburu, M., Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2017). La formación en capacidades en la educación superior: la responsabilidad social en la universidad. En J. A. Ibañez y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades, hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 175-186). Madrid: Dykinson.

Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 13-31.

Bernal, A. (2014). La función de la Educación para la creación de las capacidades centrales. *Edetania*, (46), 123-140.

Bernal, A. (2017). El enfoque de las capacidades y su relación con la educación del carácter. En J. A. Ibañez y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades, hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 137-155). Madrid: Dykinson.

Bernal, A. y Donoso, M. (2015). El enfoque de las capacidades como marco para la realización de la educación inclusiva. *SITE 2015: Educación, Desarrollo y Cohesión Social.* Recuperado el 12/11/2015 de http://redsite.es/cuenca2015/docs/ponencias/SITE%202015%20-%20Ponencia%203.pdf.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 4*(3), 1-15.

Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva. ¿Una realidad o un ideal? *Edetania, 41*, 17-30.

Campo, R., Granados, L., Muñoz, L., Trujillo, S. y Rodríguez, M. (2012). Caracterización del avance teórico, investigativo y/o de intervención en resiliencia desde el ámbito de las universidades en Colombia. *Universitas Psychologica, 11*(2), 545-557.

Cejudo, R. (2007). Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología (RIS), 54*(47), 9-22.

del Pino, M., Bustamante, H., Ojeda, S., Fernandez, D., Romano, C. y Romano, C. (2014). Vulnerabilidad adolescente: factores que favorecen la resiliencia en los jóvenes de la localidad. *Informes Científicos-Técnicos UNPA, 3*(3), 62-80.

Díaz, F. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. En V. Salmeron y V. López, (Coords.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García, A. (2017). Liberalismo político y ética del cuidado en Martha Nussbaum: vulnerabilidad, capacidades y educación. En J. A. Ibañez y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades, hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 325-338). Madrid: Dykinson.

Gozálvez, V. (2017). Discapacidad, educación y vida digna: valor y límites del enfoque de las capacidades como superación de la teoría liberal de la justicia. En J. A. Ibañez y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades, hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 257-272). Madrid: Dykinson.

Grotberg, E. (2008). *Resilience for Today, Gaining strength from adversity*. Westport: Praeger.

Melillo, A. (2004). *Proyecto de construcción de resiliencia en las escuelas medias*. Buenos Aires: Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Melillo, A. y Suárez, E. (Comp.) (2008). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.

Monroy, B. y Palacios, L. (2011). Resiliencia: ¿es posible medirla e influir en ella? *Salud mental, 34*(3), 237-246.

Moriña, A. y Perera, V. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educacao, 10*, 599-614.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Onofre, C. (2006). A Educacao Inclusiva: buscando caminos entre limites e posibilidades na universidade. *Revista Humanidades, 21*(1), 11-15.

Osborn, A. F. (1990). Resilient children: A longitudinal study of high achieving socially disadvantaged children. *Early Child Development Care, 62*, pp. 23-47.

Rirkin, M. y Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis: Minneapolis Public Schools.

Romero, A. y Abril, P. (2015). Factores de resiliencia en jóvenes de familias violentas: el papel de la escuela en el fomento de las trayectorias resilientes, *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (28), 106-125.

Santos, G. y Tardio, J. (2014). Causas que influyen en el fracaso escolar. *Participación ciudadana y desarrollo local,* (1), 151-156.

Sen, A. (1999). Democracy as universal value. *Journal of democracy*, *10*(3), 3-17.

Suárez, B. y López, A. (2018). Investigación en Educación inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales. *Revista de Educación Inclusiva, 11(*1), 151-174.

Trujillo, S. (2012). Orientación temporal de la personalidad y resiliencia. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 5*(1), 37-44.

Walker, M. (2006). *Higher Education Pedgogies. A capability approach*. Buckingham: Open University Prees.

Wolin, S. (1995). Resilience among youth growing up in substance-abusing families. *Pedriatric Clinic of American, 42*(2), 415-429.

LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL: UNA FORMA DE INTEGRACIÓN DE LA DIMENSIÓN ECONÓMICA EN EL DESARROLLO HUMANO

Núñez Canal, Margarita
ESIC, BUSINESS & MARKETING SCHOOL, Madrid, España
Margarita.nunez@esic.edu

Resumen
La evidencia de que el cambio tecnológico se ha acelerado requiere una reflexión profunda sobre las posibilidades de la acción humana y la necesidad de implementar la competencia emprendedora. Dada la complejidad del mundo actual en que el propio crecimiento conlleva peligros que alteran el ecosistema, es necesario promover un emprendimiento basado en principios éticos que aborde, desde una perspectiva abierta, posibles soluciones a partir de la creación de instituciones empresariales, reconociendo al mercado y la competencia. Como inocular esa inquietud desde la educación es el propósito de una competencia que integre la dimensión económica como elemento normativo. Esa actividad económica no puede dejar de responder a los principios morales en que se basa la interrelación humana.

Palabras clave: emprendimiento; educación emprendedora; economía de la educación; competencia emprendedora; competencia digital.

INTRODUCCIÓN
Desde los años 90 y sobre todo a partir de la Recomendación 2006 (Comisión Europea, 2006) la competencia emprendedora se convierte en una prioridad en las políticas educativas europeas al incorporarse como una de las competencias principales del aprendizaje. A pesar de los múltiples estudios, iniciativas y proyectos de investigación realizados en distintos niveles educativos (Bae, Qian, Miao y Fiet, 2014; Bernal Guerrero y Cárdenas Gutiérrez, 2017; Fayolle, Kariv y Matlay, 2019; Fellnhofer, 2019; Jones, Maas y Pittaway, 2017; Kuckertz, 2013; Núñez Ladevéze y Núñez Canal, 2018; Pittaway y Cope, 2007; Sánchez, Ward, Hernández y Florez, 2017; Solomon, Dickson, Solomon y Weaver, 2008), y del modelo de competencia descrito en el informe de la UE *EntreComp* (Bacigalupo, Kampylis, Punie y Van den Brande, 2016), todavía no existe consenso sobre la naturaleza y componentes que distinguen a una competencia orientada al emprendimiento (Fayolle et al., 2018). Trataremos de explicar los fundamentos de esa competencia emprendedora desde una perspectiva económica y humanista en el contexto del aprendizaje para una sociedad digital.

1. DESARROLLO HUMANO, ECONOMÍA Y DIGITALIZACIÓN
La Cuarta revolución industrial (Schwab, 2016) expone a cambios sociales impredecibles que alejan a las próximas generaciones de situaciones que pudieron pasar por estables en las anteriores fases de la sociedad industrial y de la sociedad postindustrial. Cambios que van a poner a prueba la capacidad de adaptación de los actuales modelos de organización, gestión, institucionalización y educación, a situaciones sin precedentes. La ubicuidad de las relaciones individuales y grupales en la red digital, la supercomputación móvil, el perfeccionamiento de la robótica, la inteligencia artificial, el desarrollo biotecnológico del cuerpo humano, la neurotecnología aplicada a la educación, las posibilidades de edición y selección genética etc.

impulsarán a los modelos productivos e incitarán a adaptarse a las instituciones a esas novedades. La evidencia de que el cambio tecnológico se ha acelerado requiere una reflexión profunda para la reformulación de la acción humana en un ecosistema caracterizado por "identificar la persona con el consumidor" (Bauman, 2008 pp. 28-36) que alienta la innovación productiva mediante el hiperconsumo.

La experiencia reciente ha mostrado que no toda tecnología es beneficiosa porque sea innovadora. El deterioro de la biosfera y del ecosistema por el desgaste a que la somete el ritmo de vida que exige el mantenimiento del bienestar humano alcanzado, la dificultad de compatibilizar la diversidad con el acelerado ritmo de crecimiento, las apelaciones a evitar la exclusión y asegurar la inclusión e igualdad de oportunidades entre sexos y culturas, son facetas que no pueden soslayarse del debate que ha de orientar los patrones del crecimiento económico en la sociedad digitalizada.

Pero aún admitiendo la urgencia de estos apremios, hay signos que permiten describir en muchos aspectos, al mundo actual como el más igualitario y tal vez el menos hostil de los que el hombre guarda testimonio. La esperanza de vida sigue aumentando, el índice relativo de defunciones por inanición, hambre o conflictos bélicos se ha reducido, la alfabetización se ha generalizado, la igualación social y profesional entre sexos avanza progresivamente aunque quede mucho por delante, la renta media mundial mantiene una línea de ascenso constante, etc. Varios autores han recogido en trabajos estos datos que se contraponen a las visiones desesperanzadas de tantos desilusionados por la modernidad y a un catastrofismo que tiene más de simplificador que de descriptivo (Norberg, 2016; Pinker, 2018; Ridley, 2010; Rosling, 2018). Sus investigaciones difundidas en páginas web como "gapmidner.org" (Rosling, 2018) o "ourworldindata.org" (Roser, 2019) muestran información fiable y datos contrastados para apoyar lo que podría calificarse de alentadora pedagogía del realismo.

La difusión de información poco contrastada, muchas veces manipulada para suscitar reacciones más emocionales que realistas, no ayuda a conformar un espíritu critico corrector que fomente las cualidades necesarias para buscar oportunidades y soluciones. En un contexto en que no es posible eliminar la inquietud, es importante plantearse, cómo han de prepararse las futuras generaciones para poder abordar con éxito la incertidumbre inherente. Obviamente, desarrollar las competencias adecuadas para que el crecimiento productivo vaya aparejado a la conservación y regeneración de los recursos es un tema complejo. Para abordarlo es imprescindible orientar la reflexión con ecuanimidad y realismo. Si el objetivo es que el crecimiento de una sociedad global, democrática y pluricultural, sea interdependiente del hábitat natural se requiere capacidad de iniciativa y de emprendimiento. Sin innovar y producir no es posible satisfacer las demanda de una población creciente que aspira a la satisfacción igualitaria de culturas desiguales. Tampoco es útil confiar en que la retórica del criticismo aporte por sí sola las respuestas. Poner a examen los prejuicios y estereotipos esparcidos por la frustración de la propia crítica es un imperativo inherente a la tarea reflexiva. Y actualmente el criticismo de salón se ha convertido en una corriente dominante que arrastra prejuicios no contrastados, simplifica ideas y, sobre todo, las subordina a la emocionalidad provocada por el desencanto de los frutos de la modernidad.

Como dice Bauman, la posmodernidad no es sino la modernidad sin ilusiones. Lo que equivale a decir que es un presente en que el hombre ha perdido la autoestima en su capacidad de iniciativa para el emprendimiento. Tanto desconfía de su valor individual que ha transferido su confianza a la servil coerción de lo público por menospreciar la iniciativa empresarial de la

persona. Revitalizar esa autoestima perdida es la principal tarea que han de abordar los sistemas educativos. El desarrollo productivo que exige el mantenimiento de un crecimiento colectivo en la sociedad digital necesita llevar al terreno educativo criterios abiertos, libres y ecuánimes que implementen las competencias creativas de los estudiantes para que aprendan a participar en la tarea de proveer al crecimiento común. Adiestrar esas competencias para que la iniciativa emprendedora coopere con un crecimiento equilibrado y sostenible es una finalidad inseparable de esta instrucción pedagógica.

2. EVOLUCIÓN DEL MODELO DE EMPRESARIALIDAD Y DESAFÍOS DE FUTURO

Remover prejuicios difundidos sobre la iniciativa individual y el libre mercado implica reconocer la importancia de compensar el riesgo abordado por afrontar la incertidumbre con los beneficios que se obtengan al explotar una actividad. Como todo descubrimiento es resultado de la inteligencia personal. Los economistas desde Richard Cantillon, John Stuart Mill, Jean Baptist Say, Joseph Schumpeter hasta nuestros días han estudiado cómo se comporta el individuo emprendedor cuando decide arriesgar sus propios bienes para conseguir un beneficio adicional.

Hay muestras contundentes de la relación entre la creación de empresas, el progreso económico, la innovación y la mejora de la sociedad (Acs, Audretsch y Feldman, 1994; Birch, 1981; Stel, Carree y Thurik, 2005) Gracias a teorías como la del crecimiento endógeno (Romer, 1994; Solow, 1956) y la del filtro del conocimiento (Acs, Braunerhjelm, Audretsch y Carlsson, 2009; Audretsch, 2007) se rescata el papel esencial que el empresario tiene en el progreso, como adelantaron los grandes clásicos de la economía. La creación de nuevas empresas permite romper ese filtro de conocimiento al hacer productiva la capacidad de innovación. Es el individuo emprendedor que, mediante su acción, desarrolla nuevos productos o servicios para satisfacer nuevas necesidades.

Sin embargo, como consecuencia de ese intercambio, la capacidad de innovación y la creatividad humana, hoy en día nos enfrentamos a grandes desafíos que podemos resumir en los siguientes:

En primer lugar, una población que envejece gradualmente a medida que las innovaciones científicas de la medicina y sus aplicaciones técnicas facilitan la prolongación de la vida. Mantener una equilibrada correlación entre la prolongación de la vida, la tasa de nacimientos, el envejecimiento de la población, y asegurar un desarrollo socialmente equilibrado entre pueblos de culturas distintas, cuyas poblaciones crecen y envejecen a ritmos desiguales, es uno de los principales problemas que el desarrollo tecnológico transfiere al porvenir.

En segundo lugar, la acelerada propensión al consumo incitado por el acceso al mercado global a través las tecnologías de la comunicación ha generado un bucle vicioso: la generación de todo tipo de necesidades superfluas.

En tercer lugar, el acelerado ritmo de la economía productiva requiere mantener un equilibrio sostenible en la explotación de los recursos ambientales y las necesidades del crecimiento. No hay duda de que la acción económica humana realizada en régimen de competencia en un mercado libre ha sido el estímulo principal para la creación y la distribución de la riqueza producida. Pero tampoco hay duda de que ese crecimiento constante cimentado por el progreso científico y tecnológico en el que la modernidad fijó sus ilusiones iluministas, ha mutado en la posmodernidad líquida a percibirse como generador de amenazas antaño imprevisibles. La dificultad de mantener el ecosistema natural y el deterioro medioambiental son causas de un

desencanto que se extiende en movimientos ideológicos expresivos de rechazo a la globalización y de urgente protección de nuestro entorno.

Por último, los avances de la biotecnología abren las puertas a un escenario inédito. La selección genética, el intercambio genético, la alteración cromosómica, la aplicación de técnicas a la producción, conservación y reproducción de la vida humana ponen en riesgo la unidad genética de la especie, asunto que indujo a (Habermas, 2002) a escribir hace casi dos decenios un libro titulado *El futuro de la naturaleza humana*.

La evolución del capitalismo ha dado lugar a un nuevo concepto de empresa o una reformulación de su naturaleza. Hoy en día el riesgo patrimonial se realiza no solo por un beneficio sino también, en muchos casos, por un propósito individual diferente a la maximización de la ganancia económica. Los jóvenes millonarios por la creación de empresas tecnológicas se convierten rápidamente en grandes filántropos, buscando un sentido a sus éxitos empresariales. Las estrategias de responsabilidad social y sostenibilidad, cada vez más frecuentes en las multinacionales, son convergentes en satisfacer necesidades de mercado y aportar parte de los beneficios a actividades sociales o medioambientales. Estas estrategias surgen como resultado de la acción del mercado y de la competencia impuesta por los nuevos valores y exigencias de los consumidores. No es la limitación del mercado, sino su evolución, lo que ha ido haciendo cada vez más conscientes a las empresas y a los nuevos emprendedores de las posibilidades que la iniciativa emprendedora puede aportar a las soluciones de los problemas de la actualidad.

La toma de conciencia de estos problemas no puede dejar de tener un alcance global, lo que ha promovido diversas iniciativas de contribución de las empresas con las instituciones políticas mundiales a la racionalización de un crecimiento sostenible. Un ejemplo de ello es el auge de proyectos como el Pacto Mundial de Naciones Unidas (UN Global Compact) sobre desarrollo sostenible para 2030, firmado por 193 países, y al que se han adherido de forma voluntaria más de 13.000 empresas en todo el mundo y, entre ellas, varias empresas españolas. La preocupación porque el crecimiento económico pase a concebirse como una función al servicio del sostenimiento ha modificado los supuestos tradicionales reguladores de la ética de las instituciones empresariales, como las normas de competencia leal, la transparencia informativa, la responsabilidad corporativa a lo que se añaden ahora nuevos principios como el de valor compartido (Kramer y Porter, 2011). Los procesos establecidos para que la autorregulación de la responsabilidad social en las instituciones empresariales asegure una acción económicamente viable con un equilibrio globalmente compartido son cada vez más exigentes. La constante renovación de la tecnología digital acentúa el carácter líquido de la sociedad global aumentando la incertidumbre y la velocidad de su transformación (Bauman, 2000). Una educación integral y consciente de la capacidad humana y sus posibilidades de acción abre la puerta a la esperanza en la búsqueda de soluciones a los desafíos globales.

Contraponer distintos tipos de emprendimiento (intra-emprendimiento, emprendimiento social, emprendimiento mercantil etc.) no es más que poner adjetivos a la capacidad de iniciativa individual. Lo que diferencia un tipo de emprendimiento de otros es la motivación del emprendedor y su actuación conforme a unos valores éticos. Cada intención emprendedora cubre unas necesidades y responde a unas intenciones que son tan variadas como las posibilidades de la voluntad humana. Existen emprendimientos improductivos que con el fin maximizar el interés individual, causan graves daños. Son ejemplo de ellos, las empresas creadas solo para la especulación, para la evasión de impuestos, o para la imitación de productos. Este tipo de actividades se relacionan más con los fallos del sistema de incentivos

institucionales y la falta de un Estado de Derecho que cree y canalice la innovación hacia actividades productivas (Baumol, 1990). El emprendimiento llamado productivo es aquel que conlleva índices de crecimiento que permiten la creación de empleo, desarrollo tecnológico y progreso. Para que exista es necesario un mercado abierto que permita estar alerta ante nuevas oportunidades, no obstaculice la iniciativa y canalice la motivación hacia el emprendimiento beneficioso con un sistema de incentivos adecuado. Por estas consecuencias productivas de avance y desarrollo, es preciso inocular un impulso emprendedor en las sociedades desde la educación (Gibb, 1993).

3. DIMENSIÓN ECONÓMICA EN LA EDUCACIÓN: COMPETENCIA EMPRENDEDORA Y COMPETENCIA DIGITAL

Un escenario en que el cambio es incesante también requiere una constante revisión de las capacidades, competencias y habilidades para adaptar el aprendizaje a los contextos laborales del mañana y mantener los niveles de vida. La nueva Recomendación del Consejo Europeo (Consejo Europeo, 2018) sobre competencias de aprendizaje incorpora competencias digitales específicas como el pensamiento computacional, y otras genéricas, como capacidades de autorregulación, resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad, para integrarlas como elementos principales en los currículos educativos.

Los informes últimos del Foro Económico Mundial apuntan la necesidad de incorporar competencias digitales unidas a las de emprendimiento desde los primeros niveles educativos siguiendo los ejemplos de países como Suecia, Inglaterra y Estonia (Foro Económico Mundial, 2019). En estos países no solo se utiliza las tecnologías en la educación como un medio de aprendizaje sino como contenido en si mismo. Se trata de programas relacionadas con desarrollo de algoritmos, seguridad en internet, criterios para evaluar fuentes de información, programación etc. La competencia de emprender se complementa con la competencia digital y la competencia global como un nuevo marco normativo para el aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, en el sistema educativo actual la competencia emprendedora se sitúa en la interrelación de dos disciplinas: la economía de la educación y la economía emprendedora (Núñez Ladevéze y Núñez Canal, 2016). La visión interdisciplinar es necesaria para no perder de vista la complejidad del fenómeno educativo. Abordar la dimensión económica del proceso de formación es inseparable de contribuir a fortalecer la identidad personal del alumno a través de la educación. Hay que entender la noción de capital humano (Becker, 1962) desde la perspectiva de una concepción integral de la persona, como unidad orgánica de una inteligencia sensible, que sabe hacer porque siente lo que hace, en que el capital humano no resulta desligado de las habilidades emocionales no cognitivas de cada persona (Heckman, Sands, Gainer y Pope, 2010) sino que se integran como elementos esenciales para el desarrollo económico de la persona y la comunidad. Esta concepción integral entiende el concepto de capital emprendedor (Audretsch, 2007) como un elemento resultante de la inversión educativa específica en la capacidad de innovación. La competencia emprendedora adquiere un papel efectivo para el crecimiento económico cuando se expresa directamente en la ejecución de actividades empresariales (Holford, 2019).

Consideramos la dimensión económica de la sociedad para situar normativamente los elementos necesarios de la competencia emprendedora. El objetivo es profundizar en la urgencia de responder a las nuevas condiciones impresas por la globalización tecnológica. Entendida como respuesta a los desafíos de la sociedad digital el desarrollo de esta competencia, como medio

para asegurar la productividad para abastecer una sociedad en constante crecimiento, adquiere un relieve moral.

En la sociedad digital se amplia la importancia de profundizar en esta faceta educativa, desde el sentido socioeconómico de la competencia para responder al ineludible imperativo de encontrar un impulso innovador y generador de soluciones productivas y sostenibles a los retos globales. La capacidad de emprender tiene su precedente en el concepto shumpeteriano de la "destrucción creativa". El punto de vista de (Schumpeter, 1934) se basa en un planteamiento socioeconómico. Cómo afrontar una situación en que las necesidades crecen y los recursos son cada vez más escasos. Este es el fundamento de la competencia, basado, por un lado, en la creatividad y, por otro, en la consecuencia socioeconómica, entendida como una respuesta creadora para la provisión de recursos productivos ante el apremio de la escasez. La necesidad de humanizar esa respuesta anticipa la orientación actual del aprendizaje emprendedor como proceso para lograr una autonomía e identidad personal que garantice el porvenir, en los mismos niveles de bienestar alcanzados hasta ahora (Bernal, 2014).

La función empresarial es sostener el ritmo de las iniciativas innovadoras para asegurar el crecimiento en condiciones de sostenibilidad (Minniti y Bygrave, 2001). Urge, por ello, que el emprendimiento económico sea una resultante administrada con criterios éticos de responsabilidad colectiva y tan ajustado como sea necesario para no alterar el equilibrio del ecosistema que lo hace posible.

Desde esta perspectiva se puede concebir a la educación emprendedora como una exigencia formativa a la altura de los desafíos que representa el mantenimiento de un progreso global. Como toda tarea formativa exige atender primordialmente a la formación de la personalidad del educando. Es decir, se trata de que la persona en formación comprenda que su desarrollo personal es interdependiente de los fines económicos, sociales y comunitarios a que ha de responder su aprendizaje. De este modo, la formación en una competencia emprendedora ha de encaminarse a desarrollar las destrezas y conocimientos específicos que ha de adquirir un individuo para que su utilidad social trascienda a su aprendizaje personal, así como a comprender el impacto global de su actividad y la necesidad de su contribución al progreso. Hacerle partícipe de que su adiestramiento personal alcanza sentido, también comprendiendo la dimensión económica de sus decisiones, como parte del concepto de competencia emprendedora.

Cabe distinguir dos aspectos en el tratamiento de esta competencia: el *instrumental* y el *integral*. Instrumentalmente puede entenderse como una pedagogía transversal apoyada en el desarrollo de diversas competencias concurrentes (Comisión Europea, 2006; Consejo Europeo, 2018). Como método práctico de enseñanza se centra en hacer partícipe al educando en lo que piensa y siente el emprendedor para formar un *Entrepreneurial Mindset* (Sarasvathy, 2003). Cabe encuadrarlo en el marco conceptual de las teorías del aprendizaje social de (Bandura, 1997) y el modelo de intención de (Ajzen, 1991) aplicado al emprendimiento por Krueger y Carsrud (1999). El marco de competencia emprendedora propuesto por la UE es un modelo de enseñanza aprendizaje común y necesario para avanzar en su implantación y difusión en todo el sistema educativo (Bacigalupo et al., 2016). Desde un punto de vista *integral*, la competencia emprendedora es una competencia económica cuyas raíces remontan a la concepción social que inspiró la obra de grandes economistas (Kirzner, 1999; Kirzner, 2014; Knight, 2012; Mill, 1848; Schumpeter, 1934). La propuesta normativa consiste en adaptar el fundamento económico del aspecto integral de la competencia, al nuevo paradigma empresarial con las características

propias de la era digital que integran en la finalidad de la empresa los intereses de varios agentes de interés o stakeholders (Freeman, 1984) y las ideas de valor compartido (Kramer y Porter, 2011). Este paradigma se completa con las posibilidades de desarrollo sostenible que plantea el Pacto Mundial de la ONU y que apoyan varios informes sobre la viabilidad de su alcance (Randers et al., 2018). El papel de la educación emprendedora en la formación de una conciencia sobre un desarrollo sostenible forma parte integral de la competencia. Varios estudios demuestran como los educadores en esta materia integran esa conciencia ética de sostenibilidad en su desarrollo pedagógico (Jones, Wyness y Klapper, 2015).

El marco competencial en el que la UE ha descrito la competencia emprendedora (Kampylis, Punie y Van den Brande, 2016) están colaborando en el desarrollo de los aspectos integrales de la competencia en los que cobra especial importancia el fundamento ético-económico.

4. LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA ECONOMÍA ES LA DIMENSIÓN ECONÓMICA DE LA ACCIÓN HUMANA

La ciencia económica estudia los efectos del comportamiento humano según sea la forma de gestionar los recursos que le rodean. Tradicionalmente se ha entendido que el fin de ese tipo de acciones era maximizar su utilidad entendida como un beneficio obtenido al procurar de la forma más simple posible, o la menos onerosa, un medio de vida. Entre esas acciones hay que enumerar, como principales, el intercambio de bienes, el trabajo para procurarlos, el ahorro para abordar las situaciones menesterosas del futuro, el gasto para atender a las necesidades del presente, la asunción de riesgos imprevistos, el emprender iniciativas con expectativa de ganancia. Y, para hacer frente, a esa lista abierta, la imaginación creativa e innovadora para promover formas de reducción de la energía y de aumentar el beneficio. Para esos fines la cooperación humana ha generado instituciones empresariales cuya finalidad ha sido dividir el trabajo entre muchos para que las distintas capacidades y conocimientos especializados de uno compensen al intercambiarlo con otros a las capacidades y conocimientos que estos aporten a los otros. Si lo que uno sabe o puede hacer lo intercambia con lo que otro sabe o puede hacer, para cubrir ambas necesidades que les apremian, el beneficio es recíproco. Los rendimientos del trabajo realizado por unos se intercambian con los rendimientos del trabajo de otros generando plusvalías para el conjunto que no podrían obtenerse por separado.

Hay condiciones previas para que el intercambio pueda regularse, como que a cada uno se le reconozca lo que es suyo para establecer la relación de intercambio. Cada uno da parte de lo que le pertenece al otro, pero la pertenencia ha de ser reconocida como propia de cada uno. La estabilidad de la relación depende de esta condición de reconocimiento de lo ajeno y de lo propio. El derecho es el procedimiento evolucionado institucionalmente para asegurar y acreditar esa garantía en el proceso de intercambios del que podemos denominar el *homo economicus*. Haciéndose cada vez más compleja la actividad humana, la evolución de las disciplinas económicas entendidas como ciencias específicas de una acción común de la acción social humana, pasó a ser predictiva, tras proponer indicadores y métodos de medición cada vez más refinados.

De ninguna ciencia de la acción humana cabe esperar respuestas permanentes a situaciones transitorias en circunstancias contingentes. La acción humana no puede prever la contingencia. Abordar lo inesperado forma parte de la interacción social en la búsqueda del bienestar. La estabilidad será deseable pero no puede asegurarse. Por eso, la política económica, es decir la forma de intervenir en el intercambio humano, es siempre discutible, y queda sujeta a interpretaciones y teorías contrapuestas.

Tan errado es pensar que el intercambio esté guiado principalmente por principios de avaricia o enriquecimiento sin límite como que siempre haya de proporcionar una distribución igualitaria. Tan humano es el altruismo como el egoísmo. La cooperación y la donación son obras de un *yo* tanto como la participación en la rapiña o la usura.

La actividad económica no puede dejar de responder a los principios morales en que se basa la relación de confianza en la comunicación humana. El riesgo de contravenir estas reglas no es mayor en las transacciones mercantiles que en otras facetas de la conducta humana. La regla de veracidad es aplicable como principio genérico de conducta. En el intercambio mercantil se concreta en que los bienes declarados en el acuerdo o en el contrato se correspondan a los que sean objeto material o virtual del intercambio. El quebrantamiento de estas reglas básicas constituye un abuso que solo suele proporcionar ventajas a los arribistas del corto plazo. La transparencia, la buena fe, las reglas de competencia leal, el reconocimiento mutuo son principios jurídicos que responden a compromisos éticos presupuestos de confianza, lealtad y veracidad en las relaciones humanas. Este marco de normas legales y éticas no se contraponen al concepto de mercado, sino que son inherentes a él como a cualquier otra forma de intercambio humano y son las bases sobre las que se construye un emprendimiento beneficioso. Sobre la base de estos principios económicos, jurídicos y éticos es sobre los que se debe construir un marco normativo para desarrollar la competencia educativa de emprender en todas sus dimensiones, sin contraponerla o adjetivarla para eliminar o disminuir el fundamento económico que la sostiene.

CONCLUSIÓN

La incesante innovación tecnológica abre perspectivas inmensas de expansión y cooperación, pero no menos inmensos son los peligros causados por el propio crecimiento a los que ineludiblemente hay que enfrentarse. Un crecimiento global de una economía interdependiente en un escenario en el que la tecnología interrelaciona a la comunidad humana sin distancia genera peligros globalmente compartidos. El desarrollo económico y el progreso tienen que ser a la vez que causa, solución a los peligros subyacentes. Urge una comprensión integral de la capacidad de la acción humana a través de la iniciativa privada en sus distintas formas y en particular a través de la creación empresarial. Esta capacidad de emprender desde una perspectiva amplia incorpora la dimensión económica del desarrollo humano, sin adjetivos ni estereotipos negativos que la limiten. Nos referimos a una educación comprensiva y positiva sobre la capacidad de intervenir en el progreso humano y que desarrolle la capacidad de innovación junto con la de conciencia ética y responsabilidad en la toma de decisiones individuales, que entienda el alcance de las actividades empresariales, y haga reflexionar sobre los desafíos globales desde un marco normativo general, en el que se incentive la iniciativa individual a formar parte de las soluciones globales a través de una actividad productiva y constructiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acs, Z. J., Audretsch, D. B. y Feldman, M. P. (1994). R&D spillovers and innovative activity. *Managerial and Decision Economics*, *15*(2), 131-138.

Acs, Z. J., Braunerhjelm, P., Audretsch, D. B. y Carlsson, B. (2009). The knowledge spillover theory of entrepreneurship. *Small Business Economics*, *32*(1), 15-30.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179-211.

Audretsch, D. B. (2007). Entrepreneurship capital and economic growth. *Oxford Review of Economic Policy*, *23*(1), 63-78.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework.* Luxembourg: European Commission.

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. y Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions: A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *38*(2), 217-254.

Bandura, A. (1997). *Self Efficiency. The exercice of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*: Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2008). Vida de consumo. *Nómadas*, *20*, 17-18.

Baumol, W. J. (1990). Entrepreneurship: Productive, Unproductive, and Destructive. In *Source: The Journal of Political Economy*, 98.

Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, *70*(5, Part 2), 9-49.

Bernal, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Revista de Educacion*, (363), 384-411.

Bernal Guerrero, A. y Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2017). Evaluación del potencial emprendedor en escolares. Una investigación longitudinal. *Educacion XX1*, *20*(2), 73-94.

Birch, D. L. (1981). Who Creates Jobs? *The Public Interest*, (65), 3-14.

Comisión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre Competencias clave para el aprendizaje. *Diario Oficial de La Unión Europea*, *384*(8), 10-18.

Consejo Europeo (2018). *Recomendación del Consejo, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente Texto pertinente a efectos del EEE.*

Fayolle, A., Guerrero, M., Kwiek, M., Urbano, D., Toutain, O. y Wilde, K. (2018). The entrepreneurial and innovative higher education institution. A review of the concept and its relevance today, *Heinnovate*, 1-16.

Fayolle, A., Kariv, D. y Matlay, H. (Eds.) (2019). The Role and Impact of Entrepreneurship Education. In *The Role and Impact of Entrepreneurship Education*. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar.

Fellnhofer, K. (2019). Toward a taxonomy of entrepreneurship education research literature: A bibliometric mapping and visualization. *Educational Research Review*, 27, 28-55.

Foro Económico Mundial (2019). *Innovate Europe Competing for Global Innovation Leadership*. (January), 44. Retrieved from www.weforum.org

Freeman, R. E. (1984). Strategic Management: Framework and Philosophy. *Management*, *1*(1), 276.

Gibb, A. A. (1993). Enterprise Culture and Education: Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business,Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal*, *11*(3), 11-34.

Habermas, J. (2002). El futuro de la naturaleza humana : ¿hacia una eugenesia liberal? *Biblioteca del* Presente. Barcelona: Paidós Ibérica.

Heckman, J., Sands, D., Gainer, B. y Pope, D. (2010). *Cognitive Skills are Not Enough*.

Holford, W. D. (2019). The future of human creative knowledge work within the digital economy. *Futures*, *105*, 143-154.

Jones, P., Maas, G. y Pittaway, L. (2017). New perspectives on entrepreneurship education. *Contemporary Issues in Entrepreneurship Research*, *7*, 1-13.

Jones, P., Wyness, L. y Klapper, R. (2015). Sustainability : what the entrepreneurship educators think. *Education and Training, 57*(8/9), 834-852.

Kirzner, I. M. (1999). Creativity and/or alertness: A reconsideration of the schumpeterian entrepreneur. *Review of Austrian Economics*, *11*(1-2), 5-17.

Kirzner, M. I. (2014). Entrepreneurial discovery process: competitive market an Austrian approach. *Journal of Economic Literature*, *35*(1), 60-85.

Knight, F. (2012). From risk, uncertainty, and profit. In R. S. Kroszner y L. Putterman (Eds.), *The Economic Nature of the Firm: A Reader* (pp. 52-57). Cambridge: Cambridge University Press.

Kramer, M. R. y Porter, M. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, *89(1/2),* 62-77.

Krueger, N. F. y Carsrud, A. L. (1999). Entrepreneurial intentions : Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship and Regional Development*, *5*(1993), 315-330.

Kuckertz, A. (2013). Entrepreneurship education: Status quo and prospective developments. *Journal of Entrepreneurship Education*, *16*, 59-71.

Mill, J. S. (1848). *Principles of Political Economy With Some of Their Application to Social Philosophy*. London: John W. Parker.

Minniti, M. y Bygrave, W. (2001). A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *25*(3), 5-16.

Norberg, J. (2016). *Progress: Ten reasons to look forward to the future*. Oneworld Publications.

Núñez Ladevéze, L. y Núñez Canal, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicacion Social*, *71*, 1068-1089.

Núñez Ladevéze, L. y Núñez Canal, M. (2018). Papel del profesor motivado en la educación emprendedora en España. *Revista Empresa y Humanismo*, *XXI*(1), 7-40.

Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Retrieved from https://stevenpinker.com/

Pittaway, L. y Cope, J. (2007). Simulating Entrepreneurial Learning: Integrating Experiential and Collaborative Approaches to Learning. *Management Learning*, *38*(2), pp. 211-233.

Randers, J., Rockström, J., Stoknes, E., Golüke, U., Collste, D. y Cornell, S. (2018). *Transformation is feasible: How to achieve the Sustainable Development Goals within Planetary Boundaries-A report to the Club of Rome, for its 50 years anniversary 17 October 2018*.

Ridley, M. (2010). *El Optimista Racional*. Madrid: Taurus.

Romer, P. M. (1994). The Origins of Endogenous Growth. *Journal of Economic Perspectives*, *8*(1), 3-22.

Roser, M. (2019). Our World in Data. Retrieved from Life Expectancy website: https://ourworldindata.org/

Rosling, H. (2018). *Factfulness*. Retrieved from https://www.gapminder.org/

Sánchez, J. C., Ward, A., Hernández, B. y Florez, J. L. (2017). Educación emprendedora: Estado del arte TT - Entrepreneurial Education: State of the Art. *Propositos y Representaciones*, *5*(2), 401-437.

Sarasvathy, S. D. (2003). Entrepreneurship as a science of the artificial. *Journal of Economic Psychology*, *24*(2), 203-220.

Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development : an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle*.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.

Solomon, G., Dickson, P. H., Solomon, G. T. y Weaver, K. M. (2008). Entrepreneurial selection and success: Does education matter? *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *15*(2), 239-258.

Solow, R. M. (1956). A Contribution to the Theory of Economic Growth. *The Quarterly Journal of Economics*, *70*(1), 65-94.

Stel, A. Van, Carree, M. y Thurik, R. (2005). The effect of entrepreneurial activity on national economic growth. *Small Business Economics*, *24*(3), 311-321.

LITERATURA Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Ofria, Federica
Istituto San Giovanni Bosco, Messina, Italia
federicaofria@virgilo.it

Resumen
Este capítulo se ocupa de cómo el estudio de los textos clásicos utilizados en la escuela italiana puede ser útil para abordar los Diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible previstos en la Agenda 2030 de la ONU y, por lo tanto, favorecer la difusión de una mayor conciencia sobre la sostenibilidad en la escuela y en la sociedad.
La investigación se desarrolla a partir de textos de autores de la literatura italiana que generalmente se proponen en el primer y segundo grado de las escuelas de secundaria, en particular los autores modernos y contemporáneos, pero no exclusivamente. A través de un estudio de los Objetivos de Desarrollo Sostenible diseñados, se propone concretar aquellas obras que mejor se prestan para ser leídas a la luz de las indicaciones de la Agenda 2030.
El objetivo último del trabajo es contribuir a la difusión de la cultura de la sostenibilidad desde los años de formación en la escuela, es decir, cuando se sientan las bases de la conciencia civil y social.

Abstract
This communication explores how the study of classical texts used in Italian schools can be useful in approaching the seventeen sustainable development goals of the UN 2030 agenda and in promoting the spread of a higher conscience about sustainability in school and society.
The research develops from texts by authors of Italian literature that are generally studied in the first and second grade of secondary schools, especially modern and contemporary authors, but not exclusively.
Through the study of sustainable development goals, it is proposed to analyze those works that can best be read on the basis of the indications of the 2030 agenda.
The ultimate goal of the work is to contribute to the spread of the culture of sustainability in the years of education in school when the foundations of civil and social consciousness are laid.

Palabras clave: agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible, educación para la sostenibilidad, literatura

Keywords: agenda 2030, Susteinable Development goals, education for sustainability, literature.

INTRODUCCIÓN
A través de una ficha preparada *ad hoc* para el presente estudio, se realizó un trabajo de análisis de un número considerable de obras de autores italianos modernos y contemporáneos para evaluar cómo cada obra puede contribuir a la promoción de la cultura de la sostenibilidad, en general, y en particular, a la consecución de los diecisiete ODS 2030.

El trabajo aquí presentado tiene un carácter propedéutico y es, por tanto, previo a la elección de los textos que se propondrán a los grupos de estudiantes que constituirán el corpus de

investigación de nuestro trabajo futuro, en concreto, 3 grupos de 13, 16 y 18 años. A través de la administración de un cuestionario de sostenibilidad antes y después de la intervención en el aula, será posible evaluar si la propuesta realizada y los métodos de estudio y análisis de los textos han tenido un impacto en la sensibilidad de los alumnos respecto al tema de la sostenibilidad.

La investigación parte de textos de autores de la literatura italiana que generalmente se proponen en el primer y segundo grado de las escuelas de secundaria, en particular los autores modernos y contemporáneos, pero no exclusivamente. A través de un estudio de los ODS se pretenden delimitar aquellas obras que –aunque contra pronóstico– mejor se prestan a ser leídas a la luz de las indicaciones de la agenda 2030.

Tras la selección de los textos, se llevarán a cabo una serie de intervenciones educativas en tres aulas diferentes, con alumnos de 13, 16 y 18 años; se propondrá la lectura, el análisis y el estudio de los textos seleccionados de acuerdo con este método de enseñanza diferente, en busca de aspectos que promuevan precisamente la cultura de la sostenibilidad. Naturalmente, los estudiantes responderán unos cuestionarios antes y después de la intervención didáctica para entender cómo su sensibilidad puede evolucionar hacia niveles más o menos altos de comprensión y aceptación de la compleja y nueva mentalidad que implica el desarrollo sostenible. Los estudiantes proceden de un nivel social medio-alto, viven en la ciudad de Messina y se dedican a actividades deportivas y vespertinas de diversa índole, como el estudio del idioma, la música o el teatro.

Generalmente, la literatura es considerada como una disciplina poco adecuada para tratar temas ambientales. Sin embargo, con el tiempo hemos visto una evolución tanto en el concepto de literatura como en el de sostenibilidad. La literatura siempre ha abordado muchos temas relacionados con la vida humana, siempre ha hablado de la naturaleza, la guerra, la paz, el amor, el odio, la fatiga, el trabajo, los derechos, la justicia, los males, en definitiva, la vida en su complejidad y totalidad. De igual manera, el concepto de sostenibilidad puede ser tratado de manera holística, referida a todos los aspectos de la existencia, desde los más banales hasta los más complejos.

Los objetivos de mi investigación son los siguientes: *a)* analizar en profundidad el tema de la sostenibilidad; *b)* abordar la labor de la ONU, su génesis, su historia, su estructura organizativa y sus objetivos; *c)* analizar rigurosamente los diecisiete ODS con sus 169 metas establecidas en la Agenda 2030 y realizar un informe general; *d)* verificar cómo y en qué medida el tema de la sostenibilidad está presente en los programas de la escuela italiana y cómo afecta a las decisiones ministeriales y de gestión respecto a los proyectos educativos; *e)* sobre la base de los programas y prácticas ministeriales en uso en las escuelas, efectuar una selección de textos que se presentarán para el análisis de su rentabilidad en términos de sostenibilidad; *f)* estudiar, analizar y evaluar los principales textos bibliográficos utilizados en las escuelas italianas en función de su utilidad como vehículo de los objetivos de desarrollo sostenible establecidos en la Agenda 2030; *g)* sobre la base de las experiencias realizadas en el aula, proponer iniciativas bien motivadas sobre la utilización selectiva de los textos clásicos para la consecución de los objetivos individuales de desarrollo sostenible; *h)* contribuir a la promoción de la educación en materia de sostenibilidad en los entornos escolares e implicar a los gestores, profesores y alumnos con el fin de influir en la conciencia social y civil de los ciudadanos.

El objetivo final del trabajo es difundir la cultura de la sostenibilidad en la educación secundaria, es decir, en unos años del desarrollo educativo en los que se establecen los cimientos de la conciencia civil y social.

Ciertamente, los autores contemporáneos podrían ser los más adecuados para esta necesidad, pero el reto es analizar no sólo textos contemporáneos, sino también aquellos, por así decirlo, más clásicos y aparentemente más alejados de la sensibilidad moderna. Todo ello se dirige a obtener indicaciones inequívocas y objetivas sobre la rentabilidad en términos de sostenibilidad de los textos y autores tradicionalmente leídos y comentados en la escuela italiana.

Además, los alumnos que participan en el proyecto podrán consolidar algunas competencias importantes: competencia multilingüe, competencia personal y social y capacidad para aprender a aprender, competencia en ciudadanía, y competencia en conciencia y expresión cultural. De hecho, desarrollarán una mayor sensibilidad hacia temas importantes incluidos en los diecisiete ODS, a la vez que consolidarán la capacidad de leer y analizar el texto.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1. La ONU y su historia

La propuesta aborda en profundidad la labor de las Naciones Unidas y su historia (Polsi, 2006) para poner de relieve la evolución de esta entidad a lo largo del tiempo, que ha pasado de ser una organización encaminada al mantenimiento de la paz a ser una institución destinada a proteger los derechos humanos y promover el desarrollo sostenible.

A partir de la Carta de las Naciones Unidas (Carta delle Nazioni Unite, 2008), procedo a una revisión de los órganos de la ONU y sus funciones, examinando la estructura organizativa (Informazioni generali sull'ONU, 2019). Por lo tanto, se aborda la historia de las Naciones Unidas en la gestión de las emergencias humanitarias, el nacimiento del Programa Mundial de Alimentos de las Naciones Unidas (PMA) y de otros organismos encargados, y las relaciones entre las organizaciones no gubernamentales y el sistema de las Naciones Unidas. Todo ello me lleva a comprender cómo, en los últimos años, el tema de los derechos humanos (Diritti umani, 2019) se ha situado de manera prioritaria en el centro de la cultura y la acción de las Naciones Unidas.

Que la misión central del sistema de las Naciones Unidas es la aplicación de los derechos humanos, en la convicción de que el respeto de los derechos humanos es una condición necesaria para la difusión y afirmación de la democracia, la paz y la prosperidad económica es evidente en dos documentos importantes. En primer lugar, la Agenda para la Paz (Boutros-Ghali, 1992), de 17 de junio de 1992, propone restablecer la función original de las Naciones Unidas como instrumento de seguridad colectiva, con el objetivo de limitar y concluir los conflictos en curso e impulsar una política de prevención mediante una estrecha vigilancia de las zonas de tensión y intervenciones pacíficas. En segundo lugar, el informe Brahimi, de 21 de agosto de 2000 –elaborado por una comisión encargada de reflexionar sobre las actividades de mantenimiento de la paz y de seguridad–reconoce que las misiones de mantenimiento de la paz han cambiado profundamente con respecto a las disposiciones de la Carta, ya que los conflictos tienen una dimensión transnacional porque muchos agentes, como los traficantes de armas y de drogas, entrelazan sus intereses con los conflictos internos del Estado (Polsi, 2006).

También es muy importante considerar los principales tratados sucesivos de derechos humanos, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada en 1948, hasta la Declaración

de Viena de 1993. Esta última reafirma y actualiza el contenido de la Declaración de 1948 a la luz del nuevo contexto internacional y especifica que "todos los derechos humanos son universales, indivisibles, interdependientes e interrelacionados" y que "la comunidad internacional tiene el deber de tratar los derechos humanos de manera global, justa y equitativa, situándolos a todos en pie de igualdad y valorándolos en pie de igualdad" (Humanrights Vienna, 2019). Asimismo, las Naciones Unidas poseen órganos para la protección y promoción de los derechos humanos, a saber, la Asamblea General, el Consejo de Derechos Humanos y un órgano ejecutivo de la Secretaría de las Naciones Unidas, el Alto Comisionado para los Derechos Humanos (Polsi, 2006).

Por otra parte, son de gran importancia los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) implementados cuando las Naciones Unidas –al final de la Cumbre del Milenio celebrada del miércoles 6 al viernes 8 de septiembre de 2000 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York– trataron de reactivar la cooperación internacional con el importante objetivo de poner fin a las condiciones de pobreza extrema y degradación material y cultural en que se encontraba gran parte de la humanidad (Millenniumgoals, 2019).

Los ODM son una propuesta que nació de una larga preparación y el resultado de una estrategia innovadora: proporcionar unos objetivos suficientemente realistas, bien definidos y medibles en función de parámetros cuantitativos, para un seguimiento constante del proyecto y un posible ajuste del mismo, tanto al final como durante su desarrollo.

1.2. Sostenibilidad

Obviamente, mi propuesta está estrechamente relacionada con la cuestión de la sostenibilidad y cómo, a través de las diversas conferencias internacionales, se ha establecido la Agenda 2030 y la propuesta de los Diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030, 2019).

De hecho, el concepto de sostenibilidad, en comparación con sus primeras versiones, ha experimentado una profunda evolución que, partiendo de una visión centrada principalmente en los aspectos ecológicos, ha adquirido una significación más global, teniendo en cuenta no sólo la dimensión medioambiental, sino también la económica y social. Sin embargo, los tres aspectos han sido considerados en una relación sinérgica y sistémica y, combinados en diferentes grados, han sido utilizados para llegar a una definición de progreso y bienestar que, de alguna manera, supera las medidas tradicionales de riqueza y crecimiento económico basadas en el PIB.

En última instancia, la sostenibilidad implica un bienestar constante y preferiblemente creciente (ambiental, social, económico) y la perspectiva de dejar a las generaciones futuras una calidad de vida no inferior a la actual. Este enfoque puede formalizarse a través de las funciones de bienestar social, es decir, la relación entre el bienestar de la sociedad y las variables que contribuyen al estado económico y a la calidad de vida. En este sentido, la distinción entre sostenibilidad débil y sostenibilidad fuerte es particularmente importante.

La primera permite la sustitución, dentro del capital, de capital natural por capital manufacturado (el creado por el hombre), mientras que una sostenibilidad fuerte introduce la regla del capital natural constante. Los argumentos a favor de este último se basan en el hecho de que un sistema medioambiental menos complejo estaría menos dotado de aquellas propiedades (resistencia, estabilidad, capacidad de autoajuste) que amortiguan el riesgo de reacciones no lineales.

La sostenibilidad es un concepto dinámico, ya que las relaciones entre el sistema ecológico y el sistema antrópico pueden verse influenciadas por el escenario tecnológico, que, al cambiar, podría aliviar algunas limitaciones relacionadas, por ejemplo, con el uso de fuentes de energía. Desde el punto de vista operativo, la asunción del paradigma del desarrollo sostenible implica la adopción de un sistema de evaluación que determina la sostenibilidad de las intervenciones, proyectos, sistemas y sectores económicos (Tiezzi y Marchettini, 1999). Desde finales de la década de los noventa, ha habido una tendencia generalizada a evaluar la sostenibilidad de los territorios y de los programas de desarrollo. Así es como hablamos de sostenibilidad urbana o agricultura y turismo sostenible. En todos los casos, el sistema de evaluación tiende a considerar en un solo marco la sostenibilidad ambiental, económica y social de un proyecto de desarrollo o de un sector de la sociedad o la economía.

El concepto de sostenibilidad se introdujo en la primera conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente en 1972, aunque sólo en 1987, con la publicación del llamado Informe Bruntland (Rapportobruntland, 1987), se definió claramente el objetivo del desarrollo sostenible.
En 2012, las Naciones Unidas eligieron Río de Janeiro como sede de la Conferencia sobre Desarrollo Sostenible, también conocida como "Río 2012" o "Río+20". La conferencia se celebró entre el 13 y el 22 de junio con motivo del 20º aniversario de la Cumbre de la Tierra, organizada por la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD) en la ciudad de Brasil. La conferencia Río+20 está organizada por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. Río+20 es la culminación de una serie de conferencias celebradas por las Naciones Unidas, de las cuales la Cumbre de la Tierra de 1992 fue el eje central, que dio prioridad al desarrollo sostenible en la agenda de las Naciones Unidas y de la comunidad internacional (Conferenza rio 20 una sfida importante, 2019).

En Río, los Estados Miembros acordaron poner en marcha un proceso para elaborar un conjunto de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODM) basados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y convergentes con el programa de desarrollo posterior a 2015 (Río 20, 2019).

La Conferencia se ocupó de las políticas, la economía ecológica, las estrategias para financiar el desarrollo sostenible y el fortalecimiento del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. En ellla, se adoptaron decisiones con visión de futuro sobre la energía, la seguridad alimentaria, los océanos y las ciudades. Además, los gobiernos adoptaron el marco decenal de programas sobre pautas de consumo y producción sostenibles (Río 20, 2019).

La agenda de 2030 se recoge en el documento "Transformar nuestro mundo: la agenda de 2030 para el desarrollo sostenible" (Trasformingourworld, 2015) cuando los representantes de la ONU, reunidos en Nueva York del 25 al 27 de septiembre para la cumbre de 2015 sobre desarrollo sostenible, participaron en una serie de reuniones para debatir el tema.

1.3. Educación para la sostenibilidad

Mi propuesta también se basa en un cuidadoso estudio del concepto de educación para la sostenibilidad, teniendo en cuenta el Decenio 2005-2015 y el Programa de Acción Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, que, en su calidad de organismo especializado de las Naciones Unidas para la educación, tiene un papel fundamental en la promoción del compromiso con la educación en el Programa 2030. La educación es esencial para alcanzar todos los ODS y tiene un objetivo específico, el número 4, que pretende "proporcionar a todos una educación de calidad, equitativa e inclusiva y oportunidades de

aprendizaje a lo largo de toda la vida". La UNESCO promueve la Educación para el Desarrollo Sostenible (ESS) desde 1992, lideró el Decenio de las Naciones Unidas 2005-2014 para la ESS y ahora dirige su seguimiento, el Programa de Acción Mundial sobre la ESS.

El impulso de la ESS es muy fuerte en este momento de la historia. De hecho, algunas cuestiones globales, como el cambio climático, requieren urgentemente un cambio profundo en el modo de vida de todos y, más todavía, en la forma en que pensamos y actuamos. Para lograr este cambio es necesario desarrollar nuevas habilidades y promover nuevos valores y nuevos comportamientos que conduzcan a sociedades más sostenibles. Los sistemas educativos deben responder a esta necesidad urgente definiendo objetivos y contenidos de aprendizaje, introduciendo pedagogías que empoderen a los alumnos e instando a las instituciones a que incluyan principios de sostenibilidad en sus estructuras de gestión. La nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible refleja claramente esta opinión sobre la importancia de una respuesta educativa adecuada. Por ello, la educación se formula explícitamente en el Objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible. Muchos de los objetivos e indicadores educativos también están incluidos en otros objetivos de desarrollo sostenible (Rieckmann, 2017).

La educación tiene un papel fundamental en la construcción de un futuro mejor y posible porque puede inspirar la convicción de que cada uno de nosotros tiene el poder y la responsabilidad de hacer un cambio positivo a escala mundial. De hecho, la educación puede definirse como el primer factor de transformación hacia el desarrollo sostenible, ya que aumenta la capacidad de las personas para hacer realidad sus visiones de la sociedad. La educación también promueve los valores, los comportamientos y los estilos de vida necesarios para un futuro sostenible y fomenta la reflexión prospectiva. Así pues, la educación para el desarrollo sostenible es un proceso mediante el cual aprendemos a tomar decisiones que tienen en cuenta el futuro a largo plazo, la equidad, la economía y la ecología de todas las comunidades. La educación para el desarrollo sostenible puede considerarse como un proceso de aprendizaje continuo, en el que la humanidad encuentra nuevas formas de convivir con el planeta a través de un verdadero desafío ambiental, social y económico. El aprendizaje a lo largo de toda la vida es la base para el desarrollo de una sociedad sostenible, que confía a las "competencias de los educadores" la tarea de innovar las prácticas y las alianzas entre las diferentes culturas de los pueblos que componen la familia humana, con el fin de responder al desafío de la Agenda Global. Desde esta perspectiva, es necesario desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común que incluya la interdependencia política, económica, social y cultural y la interconexión entre lo local, lo nacional y lo global a través de la educación para una ciudadanía global (Manuale Unesco 2017 il motore dellagenda 2030 e leducazione,2019).

La UNESCO pidió que se trabajara conjuntamente en la nueva definición de la educación para la ciudadanía mundial, que, tras la cumbre de las Naciones Unidas de septiembre de 2015, se convirtió en el punto de referencia intercultural del mundo. La educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y lograr el desarrollo sostenible. Se han logrado importantes resultados en el aumento del acceso a la educación en todos los niveles y en el aumento de los niveles de matriculación en las escuelas, especialmente para las mujeres y las niñas. El nivel básico de alfabetización ha mejorado considerablemente, pero es necesario redoblar los esfuerzos para lograr resultados aún mejores en la consecución de los objetivos de la educación universal. Por ejemplo, la igualdad entre niñas y niños en la educación primaria se ha logrado en todo el mundo, pero pocos países lo han logrado en todos los niveles de la educación.

La educación para la sostenibilidad se basa en el reconocimiento de la complejidad del contexto ambiental, social y económico en el que el hombre está llamado a actuar y en una idea de aprendizaje que se centra en el ejercicio continuo de la investigación, aclarando las concepciones sobre las que se basa la acción educativa de uno mismo y de los demás, para interpretarla, comprenderla a fondo y, si se considera insatisfactoria, modificarla. La educación orientada a la sostenibilidad, entendida también como educación para la ciudadanía activa, pretende estimular en los individuos la capacidad de elaborar críticamente soluciones y propuestas, fomentar el debate, la negociación y la mediación de sus representaciones de problemas y soluciones y promover en cada uno el sentido de la responsabilidad y el deseo de actuar junto con otros para el futuro que deseen. Requiere una acción educativa que, a través de métodos de aprendizaje no transmisivos, se dirija a la elección y formulación de los problemas, a construir la propia interpretación y a compararla con las demás, a reconocer el contexto en el que las soluciones propuestas adquieren sentido.

1.4. Análisis crítico del discurso como marco para el análisis aplicado

En la presente investigación también se realiza un análisis crítico del discurso como marco de análisis aplicado. El Análisis Crítico del Discurso (CDA, en sus siglas en inglés) es un tipo de paradigma que tiene por objeto el uso del lenguaje escrito u oral a nivel social y político como reproducción de las dinámicas de poder, ideologías y desigualdades y tiene sus raíces en la retórica, la lingüística textual, la lingüística aplicada, la pragmática y la sociolingüística.

Como paradigma que tiene sus raíces en la retórica, en la lingüística textual, la lingüística aplicada, la pragmática y la sociolingüística, el CDA subraya la importancia del contexto de uso y el vínculo estrecho entre el lenguaje y el poder. El contexto de producción e interpretación de un texto está constituido por la situación social en la que tiene lugar el discurso, la sociedad en su conjunto y todos los textos anteriores o previstos a los que está vinculado el texto en cuestión. Por otro lado, el discurso no es solo una forma de comunicación, sino también un medio persuasivo que sirve para influir y convencer a los demás y para cambiar la opinión de los demás. Así pues, el CDA estudia la capacidad de los textos para cambiar, inculcar o apoyar una determinada ideología, entendida como un conjunto de creencias compartidas por los miembros de un grupo.

El CDA se interesa más por lo implícito que por lo explícito y nunca se limita únicamente al plano semántico, sino que considera que el significado se genera a través de múltiples planos (gramaticales, pragmáticos, enunciativos) y a través de diferentes niveles entre las manifestaciones superficiales y las estructuras más profundas del discurso. Cada análisis es un trabajo de interpretación, por lo tanto, con el CDA, cualquier afirmación de objetividad cae. En ese sentido, el CDA puede definirse como el estudio del lenguaje en uso visto como un tipo de práctica social. (Fairclough, 1995). Los individuos eligen un tipo de discurso sobre otro porque están involucrados en las situaciones, instituciones y orden social en el que se encuentran. En otras palabras, las opciones lingüísticas son coherentes con los propósitos y funciones para los que se utilizan en los asuntos humanos.

Todo análisis, incluido el del discurso, plantea la cuestión de la interpretación de los resultados y de su validez. Las interpretaciones y conocimientos producidos por una investigación son siempre parciales, es decir, consecuentes con las cuestiones específicas de la investigación y colocados en una perspectiva específica, localizada –que se relaciona con la situación en la que se realizó la investigación– y contingente –que se basa en generalizaciones limitadas en el tiempo y el espacio.

Según Fairclough (1995), el análisis crítico del discurso es relacional, dialéctico y transdisciplinario: relacional porque su objetivo principal se refiere a las relaciones sociales y el discurso puede entenderse analizando conjuntos de relaciones, que son relaciones dialécticas, es decir, entre sujetos diferentes entre sí. Además, el enfoque del CDA es realista porque afirma que existe un mundo real, incluyendo el mundo social, y crítico porque reconoce que los mundos natural y social difieren porque el mundo social depende de la acción humana. Asimismo, para el CDA se debe recurrir a un análisis transdisciplinario, no solo lingüístico, que se centre en el discurso considerando sus relaciones con otros factores sociales.

Uno de los principales objetivos del CDA es el efecto de las relaciones de poder y las desigualdades en la producción de males sociales y en los aspectos discursivos del poder. Así, el CDA tiene como objetivo producir interpretaciones y explicaciones de áreas de la vida social que destacan las causas de los males sociales y podrían ayudar a mitigarlos. Por lo tanto, el CDA no es sólo un análisis del discurso (textos) sino también un análisis de las relaciones entre el discurso y los procesos sociales. En resumen, el CDA mantiene un enfoque relacional sobre las relaciones dialécticas entre el discurso y otros elementos sociales, por lo que puede contribuir a resolver problemas sociales, económicos, políticos y ecológicos. Adoptando este marco teórico, los textos que tomaré en consideración para mi investigación serán interpretados, estudiados y comentados sobre la base del uso que se pueda hacer de ellos para influir en una educación para el desarrollo sostenible; es decir, desde la perspectiva de cómo pueden ser útiles en la construcción de una sociedad orientada a perfeccionar los Objetivos de Desarrollo Dostenible de la Agenda 2030.

1.5. El sistema educativo en Italia

La propuesta también incluye un análisis del sistema educativo en Italia, con el fin de comprender cómo se articula, en qué medida la sostenibilidad está presente en los programas y cómo se puede integrar adecuadamente en el sistema italiano.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo adopta una metodología cualitativa e incluye un estudio de caso. De hecho, la investigación cualitativa se define como aquella actividad que sitúa la observación en la realidad: se compone de un conjunto de prácticas interpretativas y fácticas a través de las cuales la realidad adquiere visibilidad (Denzin, Lincoln, 2000).

La investigación se estructura de la siguiente manera: las clases se impartirán sobre la base de textos seleccionados como útiles para la consecución de los objetivos del desarrollo sostenible a tres grupos de estudiantes de 13, 16 y 18 años. A través de la administración de un cuestionario antes y después de la intervención educativa, se evaluará el impacto de la intervención en los grupos. El mismo cuestionario será administrado a grupos de control no involucrados en el desarrollo de actividades educativas.

Las lecciones de literatura consistirán en la presentación, lectura, explicación y comentario de extractos de autores italianos modernos y contemporáneos que se seleccionarán adecuadamente en función de su utilidad como vehículo para los diversos objetivos del desarrollo sostenible. Los estudiantes recibirán tarjetas especialmente estructuradas para la detección de palabras y conceptos clave relacionados con las áreas de desarrollo sostenible.

El procedimiento utilizado para la selección de textos se basa en la lectura y el análisis cuidadoso de los textos a la luz de los tres indicadores establecidos en un registro de datos

técnicos (no es útil, útil, muy útil), en el que se destacan los Diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Sobre la base de las observaciones, es posible catalogar los textos según su utilidad con respecto a la promoción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible previstos en la Agenda 2030 y, pues, evaluar la oportunidad de su uso en las clases para favorecer la cultura de la sostenibilidad.

3. POSIBLES CONCLUSIONES

Las posibles conclusiones se vinculan con la posibilidad de encontrar textos literarios adecuados que incluyen temas de actualidad relacionados con los objetivos del desarrollo sostenible. Las observaciones realizadas a partir de los resultados de la intervención educativa constituirán el eje sobre el que pivotarán estas conclusiones. La hipótesis general es que a través de la enseñanza de la literatura se puede reflexionar sobre los grandes retos planteados en la sociedad actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agenda 2030 (2019). Tratto da United Nations Regional Information Centre for Western Europe. Recuperado de https://www.unric.org/it/agenda-2030

Boutros-Ghali, B. (1992). An agenda for peace: Preventive diplomacy, peacemaking and peace-keeping. *International Relations*, 11(3), 201-218.

Carta delle Nazioni Unite (2008). Tratto da studiperlapace. Recuperado de http://www.studiperlapace.it/view_news_html?news_id=onucarta

Conferenza rio 20 una sfida importante. (2019). Tratto da Ministero dell'ambiente e della tutela del territorio e del mare. Recuperado de http://www.minambiente.it

Diritti Umani. (2019). Tratto da Rappresentanza Permanente d'Italia. Recuperado de https://italiarappginevra.esteri.it/RappGinevra/it/italia_e_onu/diritti%20umani/consigliodirittiumani.htm

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research* SAGE Thousand Oaks.

Fairclough, N. (1995*). Critical discourse analysis*. London

Humanrights Vienna. (2019). Tratto da unric.org. Recuperado de www.unric.org/html/italian/humanrights/vienna.html

Informazioni generali sull'onu. (s.d.). Tratto da unric.org. Recuperado de www.unric.org/it/informazioni-generali-sullonu

Manuale Unesco 2017 il motore dellagenda 2030 e leducazione (2019).Tratto da Asvis.it: Recuperado de https://asvis.it/goal4/home/231-2436/manuale-unesco-2017-il-motore-dellagenda-2030-e-leducazione

Millenniumgoals (2019). Tratto da un.org. Recuperado de www.un.org/millenniumgoals

Polsi, A. (2006*). Storia dell'Onu*. Roma-Bari: Laterza.

Rapportobruntland (1987). Tratto da isprambiente.gov.it. Recuperado de http://www.isprambiente.gov.it/files/agenda21/1987-rapporto-brundtland.pdf

Rio20 (2019). Tratto da susteinabledevelopment: https://sustainabledevelopment.un.org/rio20

Rieckmann, M. (2017*). Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing

Tiezzi, E. y Marchettini, N. (1999). *Che cos' è lo sviluppo sostenibile?: le basi scientifiche della sostenibilità ei guasti del pensiero unico.* Donzelli Editore.

Trasformingourworld (2019). Tratto da susteinabledevelopment.un.org. Recuperado de https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld

COLECTIVOS VULNERABLES EN REINSERCIÓN LABORAL: UN ESTUDIO DE LAS COMPETENCIAS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO DE MUJERES DESEMPLEADAS MAYORES DE 45 AÑOS

Ordóñez Jiménez, María Auxiliadora
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
maordonez@us.es

Resumen

El presente estudio pretende conocer las herramientas para la búsqueda de empleo con las que cuentan, colectivos con mayor vulnerabilidad y desventaja ante los procesos de reinserción laboral, como son las mujeres mayores de 45 años, desempleadas de larga duración y con baja cualificación profesional, teniendo en cuenta sus interpretaciones y experiencias.

La metodología de investigación seguida es de corte cualitativo, siendo la entrevista el instrumento empleado para obtener información. Por tanto, nuestro enfoque es interpretativo, ya que nos interesa aquellos significados dados a las experiencias vividas, todo ello teniendo en cuenta de acuerdo con Sandín (2003) códigos éticos fundamentales, es decir, la autonomía de las participantes, el consentimiento informado, y la privacidad de los participantes.

Como principales resultados, encontramos que ante el proceso de búsqueda activa de empleo, las mujeres participantes se sienten abrumadas ante la información que reciben, ya que no poseen herramientas para analizar dicha información. Si nos centramos en las actitudes mostradas a lo largo del estudio, destacamos desmotivación hacia la posibilidad de encontrar de nuevo empleo, reconociendo como limitaciones principales, la baja cualificación profesional, la edad, así como la falta de conciliación familiar.

Abstract

The present study tries to know the tools for the search of employment that they have, groups with greater vulnerability and disadvantage before the processes of labor reintegration, such as women over 45, long-term unemployed and with low professional qualification, having Consider your interpretations and experiences.

The research methodology followed is qualitative, with the interview being the instrument used to obtain information. Therefore, our approach is interpretive, since we are interested in those meanings given to the experiences lived, all taking into account in accordance with Sandín (2003) fundamental ethical codes, that is, the autonomy of the participants, informed consent, and The privacy of the participants.

As main results, we find that in the process of actively seeking employment, women participants feel overwhelmed by the information they receive, since they do not have tools to analyze this information.

If we focus on the attitudes shown throughout the study, we highlight demotivation towards the possibility of finding new employment, recognizing as main limitations, low professional qualification, age, as well as the lack of family reconciliation.

Palabras clave: reinserción laboral; desarrollo profesional; búsqueda de empleo; género.

Keywords: outplacement; professional development; job search; gender.

INTRODUCCIÓN

Estebaranz y Mingorance (2006) definen la carrera profesional como la secuencia de roles que desempeña una persona a lo largo de su vida, marcando su paso por diferentes etapas, y requiriendo procesos de aprendizajes continuos.

Como podemos observar, la carrera profesional está relacionada con la formación a lo largo de la vida, teniendo como prioridad la atención al componente personal y que por tanto, concibe el aprendizaje como una tarea permanente.

En el caso de las mujeres en la carrera profesional siempre estarán presentes, como describen Estebaranz y Mingorance (2006) las carreras de otras personas, sus sentimientos, percepciones y necesidades. El desempeño de los roles profesionales, irán acompañados de otros que también deberán incluirse en este aprendizaje continuo.

El papel de la orientación profesional dentro de los proyectos vitales y profesionales de cada persona, se enfoca hacia la ayuda para la toma de decisiones informada, asumiendo esa incertidumbre de la que hablábamos con anterioridad, y aceptando que las decisiones no sólo dependen de las propias condiciones personales.

Como ya sabemos, el crecimiento de una persona es continuo y a lo largo de toda su vida. En la edad adulta se producen importantes cambios y transiciones que marcan la vida de las personas. En esta etapa, las personas se ven obligadas a cambiar la dirección seguida hasta el momento, para adaptarse a los nuevos cambios (Suárez, 2004).

Si nos centramos en el papel de la mujer en estos procesos, vemos como la orientación profesional adquiere una función social importante, es decir, fomentar la igualdad entre hombres y mujeres en función de las decisiones que se deseen tomar dentro de toda carrera profesional, y romper así con cualquier estereotipo de género. “La carrera profesional exige formación, alimentación continua y a veces reorientación al rumbo, por ello va unida al desarrollo profesional que se fundamenta en el aprendizaje*” (*Estebaranz y Mingorance, 2006, p. 63).

Dentro de los procesos profesionales surgen periodos de transición. Desde la evaluación psicológica se ha dado importancia a los procesos de cambios en la carrera profesional de todo adulto. Sin embargo, no se ha prestado atención al desarrollo profesional desde una visión más progresiva, teniendo en cuenta las diferencias entre el desarrollo profesional masculino y femenino (Super, 1990).

Estas transiciones vistas desde una óptica femenina como lo es el desarrollo profesional de la mujer adulta, adquieren un matiz diferente. Los procesos de inserción y reinserción laboral de la mujer adulta, están caracterizados por situaciones laborales variadas en función de su situación vital, y son unos elementos importantes a considerar por la Orientación Profesional a la hora de ofrecer posibles soluciones de cara a futuras posibilidades de empleo.

El desarrollo profesional considerado como un proceso a lo largo de la vida, encuentra su punto de partida desde edades muy tempranas hasta más allá de la jubilación. Por tanto, no puede considerarse como una etapa rígida, depende del proceso de maduración y de crecimiento de la persona (Suárez, 2004). La carrera profesional, supone un proceso que se construye en función del significado que tiene el trabajo para cada persona (Meijers, 1998).

Diversos autores (Suárez, 2004; Super, 1990), señalan las diferencias que pueden encontrar los hombres y las mujeres, en función del rol que desempeñen en el mundo laboral. Los roles laborales encuentran barreras profesionales dándose que las mujeres que trabajan fuera y dentro del entorno familiar, encuentran problemas de compatibilización de tareas.

Suárez (2004) destaca que, "las mujeres tienen importantes lagunas respecto a roles que aluden al de trabajadora remunerada, desempeño de cargos directivos, y/o relacionados con el ocio y el tiempo libre, quedando en los hombres mermados los roles que aluden a la esfera familiar. Cuando muchas mujeres quieren incorporarse al mercado de trabajo remunerado lo hacen asumiendo los roles que tradicionalmente realizan (madre y ama de casa)" (p. 81).

Podemos ver como las mujeres suelen experimentar conflictos de rol, debido a la sobrecarga de actividades que deben desarrollar tanto dentro como fuera del espacio familiar. Provocando situaciones de estrés, ansiedad, o de depresión. Situaciones, que pueden paliarse con una correcta educación emocional.

1. MÉTODO

Para llevar a cabo el presente estudio, hemos definido los siguientes objetivos de investigación:

- Determinar las competencias que el colectivo posee para la búsqueda activa de empleo.
- Estudiar las percepciones, motivaciones y actitudes de las mujeres ante un proceso de reinserción laboral.
- Comprender el modo en que las mujeres describen e interpretan las situaciones vividas.

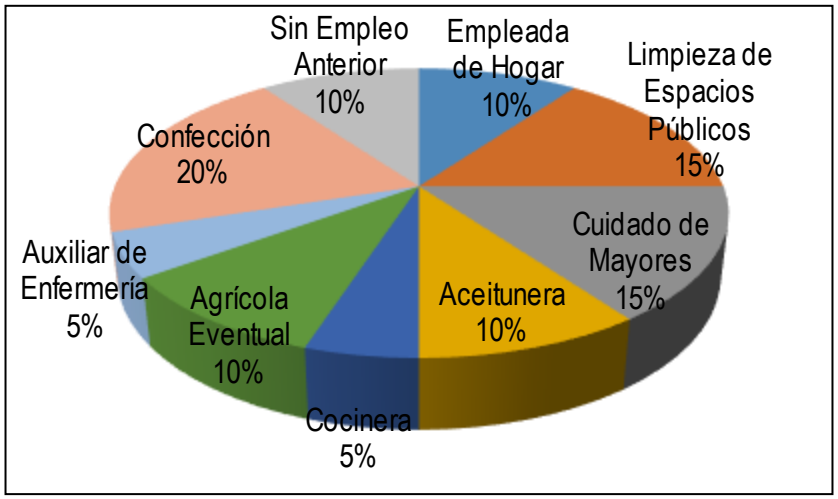
En la selección muestral, hemos seleccionado un muestreo no probabilístico, seleccionando a las participantes siguiendo una serie de criterios de investigación. En este caso, los criterios atienden a:

- Ser mujer.
- Tener 45 años o más.
- Estar en situación de desempleo.
- Tener Baja Cualificación.
- Pertenecer al contexto de Utrera (Sevilla).

Nos hemos centrado en dichos criterios ya que, el incremento del número de desempleados ha sido mayor a partir de los 45 años, con una mayor incidencia en colectivos como mujeres con escasa cualificación (Junta de Andalucía, 2013).

Concretamente el tamaño muestral recoge un total de 20 sujetos, con ocupaciones previas diversas; tal y como podemos apreciar en la figura 1.

Figura 1. Perfiles de las participantes



Fuente: Elaboración propia.

La muestra es heterogénea en cuanto a perfiles profesionales se refiere. Siendo la confección (20%), la limpieza de espacios públicos (15%) y el cuidado de mayores (15%) ocupaciones con mayor porcentaje entre las participantes en nuestro estudio.

2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El enfoque de investigación es interpretativo. El énfasis estará por tanto, en la interpretación de los participantes con la intención de obtener comprensiones en profundidad de casos particulares, desde una perspectiva cultural e histórica. Todo ello requiere un enfoque eminentemente social a lo largo de todo el proceso investigador (Sabariego, 2009).

En esta investigación se ha tenido en cuenta tres códigos éticos fundamentales (Sandín, 2003):

- La autonomía de los participantes, es decir, se les ha informado sobre los fines de la investigación sin ningún tipo de coacción y con total libertad de actuación.
- El consentimiento informado, que supone que los sujetos tienen el derecho a ser informados y a conocer la naturaleza de la investigación así como las posibles implicaciones.
- La privacidad de los participantes, mediante la que se respeta el anonimato y la confidencialidad de datos por parte de la investigadora.

De acuerdo con Báez (2013) "*la investigación cualitativa se emplea para comprender las complejas interrelaciones que se dan en las realidades y los mecanismos que intervienen en ellas*" (p. 526). Su objetivo es doble, por un lado definir las imágenes sociales, y por otro, contextualizar e interpretar las actitudes y motivaciones básicas de los grupos sociales (Czarniawska, 2004).

La entrevista empleada en este trabajo atiende a la tipología de entrevista semiestructurada. Se seleccionó este tipo de entrevista ya que la expectativa es que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada (Flick, 2007).

El instrumento empleado para esta técnica, es el guión de entrevista está compuesto por 69 cuestiones referentes a las competencias para la búsqueda de empleo necesarias para la reinserción laboral.

3. RESULTADOS

En este punto, presentamos cada una de las categorías que determinan las competencias para la búsqueda activa de empleo de las entrevistadas.

3.1. Habilidad analítica

Entendida como la capacidad para extraer la información más significativa, estableciendo prioridades y relacionando la información obtenida, con el objetivo de organizar activamente la búsqueda de empleo y las estrategias a poner en marcha para la misma.

Respecto a esta competencia vemos como las entrevistadas han empleado en muy pocas ocasiones la habilidad analítica, ya que mantienen que han manejado poca información y a veces se han sentido agobiadas por la información que obtenían.

Han procurado emplear dicha competencia aplicándola a casos concretos como la búsqueda de información sobre un puesto de trabajo, es decir, han establecido un orden de criterios prioritarios para aceptar dicho puesto, solicitando información sobre el salario, el horario, o las tareas a realizar sin obviar las referencias acerca del contratante.

"Pues empecé a estudiar cómo era la persona que me iba a contratar, que...cómo se trabajaba en ese centro...cómo era como pagaba...que por cierto, unos pagaban mejor que otros, pero bueno me interesaba que tuvieran fondos para poderte pagar porque si después van a decir que no tenían dinero y te iban a tener esclavizada por tres duros...pues tampoco me merecía la pena de trabajar por ello, prefería mejor esperar a otra oportunidad que darle mis servicios a alguien que no se lo merecía".

3.2. Búsqueda de información

Esta competencia define la inquietud del sujeto por obtener más información sobre los factores que influyen en la búsqueda de empleo, o sobre un puesto de trabajo determinado.

En este caso, las entrevistadas tienen interés por adquirir la máxima información posible sobre las ofertas de empleo que se le presentan. Comentan que consiguen dicha información dirigiéndose directamente a la empresa que les oferta empleo, e incluso en alguna ocasión se han apoyado en el Servicio Público de Empleo Estatal (antiguo INEM) para obtener información, siguiendo los canales tradicionales de búsqueda de empleo únicamente.

A veces, sienten cierta desmotivación ya que al no encontrar un empleo con unas condiciones laborales adecuadas sienten que extraer dicha información no les es útil.

"Es que lo que vas a ganar lo pierdes en el camino... pues para eso me quedo en mi casa".

3.3. Orientación a los resultados

Representa la capacidad de poner en marcha las acciones oportunas para alcanzar los objetivos marcados en la búsqueda de empleo.

Las entrevistadas tienen un objetivo común a la hora de buscar un empleo, es decir, todas indican que su objetivo primordial es obtener la máxima información posible sobre las ofertas de trabajo que les interesa.

Sus actitudes para conseguir dicho objetivo, se caracterizan principalmente por la constancia, insistencia y la capacidad de lucha hasta obtener lo que se proponen, aunque a veces se sientan decaídas o sin fuerzas para ello.

“Hasta que no me ha colocado no me he venido”.

3.4. Plasticidad

Entendida como la capacidad para adaptarse a las cambiantes demandas en el proceso de búsqueda activa de empleo.

Tras el análisis cualitativo, vemos que seis de ocho mujeres no aceptarían cualquier tipo de condiciones laborales ya sean referidas a las tareas a realizar, el horario, o el salario.

“Porque hombre está la cosa mal pero otra cosa es que… que te pisoteen. Yo creo que no…”.

La mayoría de ellas establecen una serie de requisitos que se deben cumplir para poder aceptar una oferta de empleo. Estos requisitos atienden a las condiciones laborales que las entrevistadas consideraban como óptimas.

“El horario me daría igual pero el salario no me da lo mismo...porque yo a estas alturas sino me pagan bien no me muevo, porque después de vieja apaleada como que no. El horario se lo permito, el dinero no se lo permito, porque si busco trabajo es porque lo necesito, pero no para que se enriquezcan a costa de mis espaldas”.

3.5. Competencia relacional

Consiste en establecer relaciones cordiales o redes de contactos con los distintos agentes implicados en la búsqueda de empleo y la promoción laboral.

En este sentido, a pesar de que las entrevistadas buscan información sobre las distintas ofertas de trabajo que les surjan, no poseen una red de contactos a los que poder recurrir para encontrar empleo o asesoramiento laboral.

De las ocho mujeres entrevistadas, seis de ellas admiten no disponer de informantes claves que les puedan ser útiles en el camino de la búsqueda activa de empleo. Las otras dos mujeres comentan que su concepto de red de contactos consiste en ir preguntando a todos aquellos a los que ellas piensan que les pueden ayudar.

“Pues sí, conozco a mucha gente y suelo preguntar por esas líneas a ver si hay trabajo...y esos me informan de otro y de eso voy a otro y así voy sucesivamente”.

3.6. Compromiso

Competencia entendida como la disposición del sujeto a comprometerse con el propio desarrollo profesional, manteniendo una actitud de constancia hacia la consecución de objetivos para la búsqueda de un puesto de trabajo determinado.

Algunas de las entrevistadas mencionan que son constantes a la hora de buscar un empleo. Sin embargo, la mayoría de sujetos admiten que no planifican los pasos que han de seguir con el fin de cumplir con los objetivos para la búsqueda de empleo, sino que lo toman como una actividad esporádica y casual en el día a día, no sistematizando la búsqueda y en consecuencia siendo más ineficaces en la consecución de un nuevo puesto de trabajo.

Admiten que esta situación se debe a que su actitud ha cambiado notablemente, ya que al no encontrar oportunidades laborales en un periodo de tiempo prolongado, sienten cierta desilusión y desconfianza a encontrar empleo de nuevo.

"Lo he buscado muchas veces… pero hoy por hoy lo abandoné…".

3.7. Toma de decisiones

Esta competencia se refiere a la capacidad para actuar con iniciativa propia, tras analizar todos los aspectos que influyen en dicha decisión.

Para conocer esta competencia en nuestras entrevistadas, nos interesa conocer si son capaces de decidir de cara a la búsqueda de empleo o sin embargo se dejan guiar por lo que otras personas les recomiendan.

Vemos que tan sólo una de las entrevistadas se deja guiar por otros, frente a otras siete mujeres que toman la iniciativa propia a la hora de buscar empleo. De éstas siete mujeres, dos de ellas han ofrecido en alguna ocasión su autocandidatura a empresas a las que solicitaban un empleo.

"Siempre en este último trabajo mío, siempre me he guiado por otras personas que me han dicho "yo sé de una persona que necesita una persona para cuidar" entonces…esa persona me ha dicho "mira ve a tal sitio que allí vive tal" y allí he ido y…he hablado con la persona que tenía que hablar y ya está".

3.8. Autoconocimiento e iniciativa

Representa la disposición para actuar proactivamente en la búsqueda de empleo, teniendo presente las capacidades y limitaciones propias.

Aquí todas las entrevistadas son conscientes de las propias capacidades y limitaciones en el momento de buscar un empleo, es decir, aspiran a aquellas actividades laborales que saben que son capaces de realizar adecuadamente.

Frente a la búsqueda de empleo, más de la mitad de entrevistadas sienten que no están orientadas sobre los pasos que deben seguir para obtener empleo, y necesitan de asesoramiento.

Sin embargo, tras reflexionar sobre sus situaciones personales y familiares, las entrevistadas son capaces de identificar una serie de limitaciones o barreras que les condicionan para buscar empleo. Vamos a citar algunas de estas barreras o limitaciones:

- No haber continuado con su formación.
- La salud personal, ya que no se sienten con las mismas fuerzas físicas y mentales para trabajar al cien por cien.
- Tener cargas familiares como el cuidado a mayores que les condiciona el horario laboral.

"Sí, porque ya…tuve problemas familiares y ya…había personas mayores que estaban solos y ya no podía yo…estaban malos y ya tuve que dejarlo".

- La relación conyugal les dificulta para elegir libremente un empleo u otro.

"Porque yo…si…no fuera por él o que no fuera de la manera que es él ahora, yo me iba ahora a Londres con mi hija, a Pekín o a dónde fuera a trabajar. Pero sin él, porque es un lastre para mí, pero no se lo voy a dejar a mis hijos para que a los dos días este mi hijo enterrado".

- Tener una actitud negativa, caracterizada por la desmotivación y la desgana.
- La edad es percibida como un aspecto en su contra, sienten que la sociedad las ve como poco útiles.
- El apoyo económico a los hijos para que consigan independizarse.

3.9. Herramientas básicas para la promoción laboral

Consiste en conocer herramientas para la búsqueda de empleo como el Curriculum Vitae, la Carta de Presentación, así como recursos como pueden ser, los intermediarios, y las empresas de trabajo temporal o de selección, con el fin de favorecer su reinserción laboral.

Analizando las herramientas que las entrevistadas han manejado para buscar empleo, nos encontramos que la herramienta mejor valorada debido los resultados que han obtenido empleándola para buscar trabajo, ha sido la que comúnmente denominan "boca a boca". Esta herramienta consiste en hablar con personas de su contexto para ofrecerse como empleada. La herramienta peor valorada ha sido acudir al Servicio Público de Empleo Estatal, ya que piensan que es una pérdida de tiempo y nunca han encontrado trabajo recurriendo a dicha herramienta.

A continuación, vamos a mencionar las herramientas empleadas:

- Acudir al Servicio Público de Empleo Estatal.
- El "boca a boca".
- Anuncios sobre ofertas de empleo en el periódico ABC.
- Entregando el Curriculum Vitae en el Ayuntamiento de Utrera o en el Servicio Andaluz de Empleo (Recursos Humanos).

Tras conocer las herramientas propias de las entrevistadas, nos interesa conocer si conocen las herramientas básicas que les pueden resultar provechosa para la búsqueda de empleo. Encontramos que únicamente una mujer de las ocho entrevistadas sabe realizar el Curriculum Vitae y qué son los intermediarios en la búsqueda de empleo, ninguna mujer sabe realizar una Carta de presentación, y tan sólo dos tienen alguna idea sobre las empresas de trabajo temporal o de selección.

"No, no conozco nada de eso, para mí eso es chino".

CONCLUSIONES

Ante un proceso de búsqueda activa de empleo, las mujeres participantes se sienten abrumadas ante la información que reciben sobre puestos de trabajo o posibilidades de formación, ya que no poseen herramientas que les permita analizar dicha información.

Procuran analizar las ofertas laborales, buscando información que les permita comprobar si las condiciones que se ofrecen se ajustan a sus propios criterios o necesidades. Han solicitado información a través de órganos como el Servicio Púbico de Empleo Estatal (SEPE), aunque la

escasez de datos obtenidos les ha provocado un aumento de su desmotivación hacia los procesos de reinserción laboral, percibiendo éstos últimos como imposibles. Sienten que la constancia, la insistencia y la responsabilidad, han caracterizado inicialmente sus procesos de promoción laboral orientados siempre hacia los resultados.

Si nos centramos en la plasticidad de las participantes, entendida como la capacidad para adaptarse a las cambiantes demandas del mercado laboral, podemos comprobar como sostienen con total seguridad la actitud de no aceptar cualquier tipo de contrato laboral ya sea en referencia al horario, al salario o las tareas a realizar. Esta actitud deriva de vivencias determinadas por unas condiciones laborales poco óptimas en ocupaciones anteriores, que afectaban a la calidad de vida de las participantes y atentaban contra sus derechos laborales.

No poseen redes de contactos a los que poder recurrir a la hora de buscar empleo, sin embargo, valoran positivamente la necesidad de establecer relaciones cordiales con los agentes implicados en la búsqueda de empleo.

En numerosas ocasiones, hemos podido comprobar a lo largo de este estudio, cómo la actitud de las participantes está marcada por la desmotivación hacia los procesos de reinserción laboral, ya que la mayoría no reconoce la búsqueda de empleo como una tarea que requiere un compromiso continuo, sino que para ellas supone a veces, un quehacer casual y esporádico. En general, todas muestran iniciativa propia a la hora de buscar empleo, es decir, no se dejan guiar únicamente por deseos de otras personas. Sin embargo, continúa generándose un sentimiento de desánimo durante todo el proceso de búsqueda de empleo, que acaba mermando toda iniciativa.

Al analizar el autoconocimiento de las participantes, comprobamos que cuando van a buscar un empleo son conscientes de sus propias capacidades y limitaciones. Reconocen como limitaciones para encontrar un empleo la carencia formativa, la salud personal, las cargas familiares (hijos, nietos, personas mayores, etc.), la edad, el apoyo económico que deben proporcionar a los hijos, y nuevamente sus actitudes de desgana y desmotivación.

En relación con el conocimiento de herramientas básicas para la promoción laboral, tales como la elaboración del Curriculum Vitae, la Carta de Presentación o el uso de las Tecnologías para la promoción laboral, encontramos un desconocimiento generalizado de tales herramientas. Confirman que la herramienta mejor valorada para la búsqueda de empleo ha sido el denominado “boca a boca” para referirse a la labor de buscar ofertas de trabajo conversando con los más allegados. A su vez, la herramienta peor valorada ha sido la asistencia ofrecida por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), ya que en muy pocas ocasiones ha servido de utilidad a las participantes.

Partiendo que la presente investigación forma parte de otra línea de trabajo mayor, debemos destacar del análisis general que, el desarrollo profesional de las participantes, se ha visto a menudo interrumpido por cuestiones de género. Es decir, desde su infancia no han disfrutado de las mismas oportunidades que sus hermanos varones, respecto al acceso a la educación básica. Han sido criadas en la concepción de que debían asumir el rol de ama de casa sin rehusar, e incluso han soportado en el ámbito profesional situaciones precarias ligadas al chantaje, e incluso a veces, al acoso laboral. Todo ello, podemos afirmar que ha influido en el desarrollo de su trayectoria vital y profesional notoriamente.

En definitiva, este estudio ha pretendido conocer qué piensan y sienten estas mujeres que se encuentran en una situación muy difícil, analizándolo desde su rol de madre y trabajadora. Con el fin último de dar voz a quienes a veces se encuentran sin voz en nuestra sociedad, y que merecen de nuestra atención y ayuda. Esperamos que este estudio sirva para dar a conocer la situación de colectivos vulnerables como éste, y que haya sido una experiencia positiva para sus protagonistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Báez, J. (2013). Investigación cualitativa. Madrid: ESIC

Czarniawska, B. (2004). Narratives in social science research. Introducing qualitative methods. London: SAGE.

Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2006): Ser actoras en los nuevos escenarios: La carrera profesional una carrera de fondo. En Estebaranz, A. y Sallé, M.A. (Coords.), *Potencias las competencias de las mujeres para la Sociedad del Conocimiento*. (pp. 47-71). Edición Digital@ tres, Sevilla.

Flick, V. (2007): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Junta de Andalucía (Ed.). (2013): *Análisis de la empleabilidad de personas desempleadas mayores de 45 años,* Servicio Andaluz de Empleo-Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico, Sevilla.

Meijers, F. (1998): The development of a career identity, *International Journal for the Advancement of Counselling,* Vol.20, Nº3, (pp. 191-207).

Padilla, M.T. (2001): *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas.* Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, G. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Sabariego, M. (2009): El proceso de investigación. En Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (p 128-163). Madrid: La Muralla.

Sandín, M. P. (2003): *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sarabia, F. (Coord.) (2013): *Métodos de investigación social y de la empresa*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Suárez, M. (2004): *Las mujeres adultas ante los procesos de re-inserción laboral*. *Un estudio en contextos locales de la provincia de Sevilla*, Diputación Provincial de Sevilla, Sevilla.

Super, D.E. (1990): A life-span, life-space approach to career development. En Brown, D. y Brooks, L. (Eds.). *Career choice and development* (pp. 197-261), Jossey-Bass, San Francisco.

SOÑANDO UNA ESCUELA PARA SER, APRENDER Y VIVIR JUNTOS: LA DIVERSIDAD EXPERIMENTADA POR DOCENTES QUE DESARROLLAN UNA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Orozco Almario, Inmaculada Concepción
Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla, España.
iorozco@us.es

Resumen
Este capítulo es fruto de una investigación más amplia en la que me encuentro trabajando desde hace más de un año y expone desde las voces de veintitrés docentes que desarrollan una pedagogía inclusiva en Educación Infantil, qué le ha aportado la diversidad a lo largo de su trayectoria personal y profesional. La metodología ha sido cualitativa, con un diseño multicaso y utilizando como técnica de recogida de datos la entrevista semi-estructurada. Los resultados están organizados en torno a este único, profundo y complejo tema. La gran mayoría de los participantes del estudio dejan ver que la diversidad les ha cambiado la mirada, ser más humanos, empáticos, humildes, pacientes, solidarios, flexibles y reflexivos. En general, la diversidad les ha permitido crecer, repensar sobre sí mismos, su existencia y sus actuaciones pedagógicas. De este modo, han aprendido de los errores, han superado sus miedos, incluso han tenido mayor curiosidad y predisposición por formarse. Las conclusiones desvelan que las experiencias de estos profesionales pueden contagiar a otros y hacer visible que reconocer la diversidad y contemplarla como una riqueza y una oportunidad es el primer paso para poder hablar de justicia social.

Abstract
This communication that I present is the result of a wider research in which I have been working for more than a year and exposes from the voices of twenty-three teachers who develop an inclusive pedagogy in Early Childhood Education, what diversity has contributed throughout his personal and professional career. The methodology has been qualitative, with a multicaso design and using the semi-structured interview as a data collection technique. The results are organized around this unique, deep and complex subject. The great majority of the participants in the study show that diversity has changed their outlook, being more human, empathic, humble, patient, supportive, flexible and reflective. In general, diversity has allowed them to grow, to rethink about themselves, their existence and their pedagogical actions. In this way, they have learned from their mistakes, they have overcome their fears, they have even had greater curiosity and predisposition to be formed. The conclusions reveal that the experiences of these professionals can infect others and make it visible that recognizing diversity and seeing it as a richness and an opportunity is the first step towards being able to speak of social justice.

Palabras clave: Pedagogía inclusiva; diversidad; profesorado; Educación Infantil.

Keywords: Inclusive pedagogy, diversity, faculty, early childhood education.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI cada vez es más urgente emprender búsquedas de modelos educativos más humanizados que se reflejen en la sociedad y consideren las diferencias como valor y oportunidad, y no como un obstáculo o problema a resolver (López-Melero, Mancila y Sole, 2016; Shapon-Shevin, 2013). Por tanto, para hablar de una educación para todos y todas, primero hay que aprender a convivir con lo diferente y, en consecuencia, aprender a cómo aprender de la diferencia (Ainscow, 2017). Sin embargo, aún estamos lejos de alcanzar una educación para todos (Muntaner, 2017).

Para que este sueño pueda traducirse en hechos, el profesorado no puede poseer una escasa formación en materia de diversidad, dado que derivará en una actitud de rechazo hacia la inclusión y el empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje homogéneas y antipedagógicas (Forlin, 2010; Mosia, 2014; Torres y Fernández, 2015). En la infancia y el ámbito educativo, Azkona y Hoyuelos (2011) muestran que la calidad de cualquier organización se vincula con los encuentros y la confianza depositada en la participación de todas las personas en un proyecto común porque cada una de ellas permite que este se transforme y mejore. En este entramado de acción, cada docente se posiciona como un agente imprescindible en las escuelas para ayudar a derribar miradas y prácticas excluyentes a través de sus esperanzas, vivencias y perspectivas, ya que estas pueden convertirse en alientos que inspiren a otros y dibujen un mundo más equitativo, justo y humano (Ballard, 2013; Slee, 2012; van Manen, 2003).

En este sentido, a continuación, se presentan las experiencias narradas por docentes que apuestan por una "pedagogía inclusiva" (Florian y Linklater, 2011). Este es un enfoque alternativo que se centra en cómo un docente inclusivo consigue extender lo que está disponible en el aula para todo el alumnado, sin excepción (Florian, 2014). A diferencia del modelo de educación inclusiva, no aborda las políticas, las culturas y las prácticas a nivel de institución (Booth y Ainscow, 2011; Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015), sino que enfatiza en qué, cómo y por qué los profesionales de aula ordinaria optan por esta forma de ser, pensar y actuar.

Los hallazgos de los estudios que se han realizado partiendo de esta temática muestran que los docentes creen que la diferencia humana es natural, sus horas de trabajo no finalizan en la escuela y se muestran responsables de encontrar las maneras para que todos los niños y las niñas se sientan cómodos y tengan un aprendizaje significativo en la vida del aula (Chan y Lo, 2017; Slišković, Burić y Macuka, 2017). Asimismo, poseen una mentalidad abierta y sin prejuicios (Domović, Vidović y Bouillet, 2017), saben que los cambios se tienen que realizar en el ambiente y no en el individuo (Kamenopoulou y Dukpa, 2018), confían en sus potencialidades, en la fuerza del grupo y sienten que si reflexionan continuamente sobre sus prácticas pedagógicas pueden llevar a cabo mejoras en sus acciones cotidianas (Spratt y Florian, 2015; Juma, Lehtomäki y Naukkarinen, 2017).

En definitiva, la mayoría de los estudios presentados anteriormente se han llevado a cabo en docentes en formación inicial o especializados, por ello, el propósito de este capítulo es cubrir un hueco valioso en la literatura y mostrar algunos avances de una investigación más extensa pertenecientes a una tesis doctoral que actualmente se está llevando a cabo sobre pedagogía inclusiva en diferentes etapas educativas. En esta ocasión, se hace hincapié en las experiencias del profesorado de Educación Infantil que desarrolla una pedagogía inclusiva y tiene como objetivo analizar qué le ha aportado la diversidad a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

1. METODOLOGÍA

Se ha utilizado un proceso de inducción haciendo uso de la metodología de estudio multicaso con un diseño cualitativo. Stake (2006) es uno de los autores pioneros en esta metodología y él mismo denomina *quitain* al fenómeno estudiado, y a partir de ahí, explica que tiene vida, por ello el estudio multicaso es la observación "de esa vida" para comprender las múltiples situaciones. Además, este tipo de estudios son los que deben estar presentes en la investigación educativa porque permiten mostrar explicaciones y abordar el paradigma de la complejidad, el pensamiento y el quehacer humano en interacción y desde la horizontalidad (Bloch, 2005; Galán, Ruiz-Corbella y Sánchez, 2014). No se trata de generalizar los datos de cada caso, sino de interrelacionarlos, comprenderlos y transferirlos.

1.1. Participantes

Para seleccionar a los participantes se han llevado a cabo un muestreo intencional por conveniencia y criterial (Stake, Bresker y Marbry, 1991). Los criterios que se han formulado han sido seis: 1) docentes de Educación Infantil que desarrollen una pedagogía inclusiva, 2) docentes de la provincia de Sevilla, 3) diversidad de edad, 4) diversidad de género, 5) diversidad de años de experiencia docente, y 6) disponibilidad en la participación y tiempo.

Primero, se planificaron diferentes encuentros y reuniones presenciales con distintos asesores de dos Centros del Profesorado de la provincia de Sevilla de dicha etapa, quienes ofrecieron contactos de docentes que estaban apostando actualmente una pedagogía inclusiva. Para garantizar la calidad de los participantes, algunas de las características que se les dieron a dichos asesores para que decidieran tal elección fueron los siguientes: facilita los procesos de aprendizaje, cree en las posibilidades de todo el alumnado, hace uso de estrategias de enseñanza activas, motiva a los estudiantes…etc. Después, se recurrió a la técnica de muestreo no probabilística "bola de nieve" (Cohen, Manion y Morrison, 2000), con el fin de contactar con colegas recomendados por los participantes iniciales.

Al final, los protagonistas fueron veintitrés docentes del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) de distintos centros públicos que habían escogido su profesión por vocación y trabajado en centros de difícil desempeño y compensatoria donde existe una alta población en riesgo de exclusión social y vulnerabilidad. De estos profesionales, se aprecia una prevalencia del género femenino, dado que 21 fueron maestras (91,30%) y 2 maestros (8,69%) con una edad media de 42,13 años. En cuanto a la experiencia docente, diez tenían entre diez y quince años de experiencia docente (43,47%), cuatro entre 5 y 10 (17,39%), cuatro entre 15 y 20 (17,39%), tres entre 20 y 25 (13,04%), uno entre 25 y 30 (4,34%) y uno más de 30 años (4,34%).

1.2. Instrumento

El instrumento que se elaboró para la investigación fue un guion de entrevista semiestructurada y en profundidad a partir de los estudios de Florian (2014), Florian y Beaton (2018), Gale, Mills y Cross (2017) y Rouse (2009). Este tipo de entrevistas permiten establecer una postura horizontal entre el investigador y el investigado, y a su vez, ofrecen la oportunidad de comprender y situarse en primera persona con los participantes al poder acercase a su visión de los hechos (Taylor y Bodgan, 1990).

1.3. Ética en la investigación

Las personas no son objetos de estudio, sino personas con derechos bien definidos (Velasco, 2003). De este modo, a cada uno de los participantes se les hizo entrega de un consentimiento informado (Fischman, 2001). En este documento quedaba recogido que su colaboración era

totalmente voluntaria, podían abandonar cuando desearan las entrevistas, así como que su dignidad y privacidad sería respetada (Folkman, 2001). De igual modo, la confidencialidad y el anonimato tiene lugar en todos los momentos del proceso de investigación, desde la recogida de datos hasta su difusión (Abad, 2016; Sieber, 2001). Por dichas razones, los nombres de cada uno de ellos no aparecen en los resultados, sino que tan solo hay una enumeración de los mismos (I1-I23).

1.4. Recogida y análisis de los datos

El registro de los datos presentados se realizó en septiembre de 2018 y continúa desarrollándose en el presente. Los espacios destinados para la recogida fueron cómodos y amables para el profesorado y se hizo uso de una grabadora para elaborar la transcripción en primera persona de cada una de las entrevistas, asegurando veracidad al estudio (Ely, 2007). Cada una de las entrevistas completas tuvo una duración promedio de dos horas y media. A pesar de ello, no todos los casos se condujeron exactamente del mismo modo (lugar, espacio, pausas…), sino que cada uno se abordó desde su idiosincrasia y circunstancias personales (Langley y Royer, 2006).

Las investigaciones de Barry, Britten, Barber, Bradley y Stevenson (1999), Pollock (2012) y Sandín (2000) ya sugerían que la reflexividad no era una actividad individual, sino conjunta porque así se fomenta la calidad y el rigor de los estudios cualitativos. Por tanto, todas las entrevistas fueron transcritas, y seguidamente, devueltas, negociadas, pilotadas y validadas con los participantes a través de correo electrónico. Del mismo modo, los hallazgos de González-Riaño (1994) exponen que cuando las personas que participan en una investigación aceptan los datos como justos, relevantes y precisos, ya están asegurando la validez y la credibilidad de la información recogida.

Para el análisis de los datos, se creó un sistema de categorías y códigos que dio sentido a la información (Miles y Huberman, 1994), seguido del manejo y la organización de los mismos con el software MAXQDA 12. La categoría fue acciones y el código empleado para los resultados que se exponen, más adelante, fue: “aportaciones personal y profesional”. De este último, aparecen doce subcódigos: “difícil vinculación”, “oportunidad”, “no diferenciación”, “riqueza”, “ver mundo”, “flexibilidad pedagógica”, “diferenciación personal y profesional”, “ruptura prejuicios”, “sensibilidad”, “satisfacción del buen hacer”, “formación permanente” y “perseverancia”.

2. RESULTADOS

Una gran parte del profesorado narró que era imposible desintegrar qué le había aportado la diversidad a nivel personal, por un lado, y a nivel profesional, por otro. De esta manera, sienten que realizan su trabajo por pura vocación y con dosis de justicia y empeño, sin desvincular su vida de lo que ocurre en la escuela. Por tanto, la diversidad la valoran como una oportunidad que les ha permitido ser mejor persona y docente al mismo tiempo, ya que les ha posibilitado repensar sobre sus actuaciones pedagógicas diarias y emprender prácticas alejadas de la exclusión y la excepción.

I5: Bueno, pues yo creo que ha sido ser la maestra que soy hoy. La diversidad ha hecho que cada día tenga que aprender, reflexionar y desaprender lo aprendido para poder iniciar de nuevo un camino hasta “dar con la tecla” y dar respuesta a todos. Entonces, esto ha sido lo que me ha hecho crecer como persona y como maestra.

Por otro lado, otros casos no diferenciaron lo personal de lo profesional, sino que comunicaban los aportes de la diversidad de una manera general y en relación a la riqueza, las formas de ver el mundo y la flexibilidad en el aula. En cuanto a la riqueza, argumentaban que la diversidad no solo nutría al grupo clase, sino a ellos mismos como docentes porque les ayudaba a ser conscientes de la multitud de formas de ser y pensar que existen.

I23: Sé que la diversidad nos enriquece como personas. Yo sé que, igual que yo le aporto a otro, pues ese otro me aporta a mí diferentes puntos de vista, diferentes perspectivas…
En lo referido a las formas del ver el mundo, los participantes explicaban que la diversidad les había hecho crecer y ser más tolerantes y sensibles con el alumnado y, sobre todo, confiar en sí mismos.

I1: La diversidad me ha enseñado a darle importancia a las cosas que lo merecen y relativizar todo. Me ha hecho más humana, más cercana y más solidaria. Yo lo era antes, pero sé que ahora soy mucho más.

En cuanto a la flexibilidad, el profesorado reveló que la diversidad le daba sentido a la docencia porque sin ella no hubiera podido cuestionar las metodologías y los recursos a emplear en la cotidianeidad, ni entender que el currículum inclusivo no puede ser rígido y de talla única.

I21: La diversidad me ha aportado flexibilidad a la hora de hacer y seguir aprendiendo y crecer. Me di cuenta que las cosas no se pueden hacer de una sola manera, sino que hay que buscar otros recursos y otras herramientas.

Asimismo, había otra mayoría de los casos que sí hicieron una diferenciación entre los aportes personales y profesionales. A nivel personal sobresalía la ruptura de los prejuicios y estereotipos, la satisfacción de hacer un buen trabajo, la superación de retos, el aumento de la empatía y la autogestión emocional.

I6: A mí lo que más me ha enseñado la diversidad en el aula es que todos aportamos. Todos somos muy distintos, pero a la vez iguales, y esto es una dualidad interesante. Me ha hecho ver que nadie parte del mismo sitio, pero que todos somos personas y nos podemos ayudar.

Por último, a nivel profesional destacaron que la diversidad les había ayudado a detectar la necesidad de formación permanente que debe tener cualquier docente que pretenda continuar buscando líneas pedagógicas inclusivas y respetar los ritmos de aprendizaje. En concreto, la diversidad les había ayudado a ser más resilientes, a creer, valorar y cuidar el potencial de su alumnado y el trato con la familia, así como a ser más perseverante en sus objetivos.

I18: Es un reto, tú tienes que estar continuamente motivado y en formación porque muchas veces se pierde la esperanza, ves que no funciona bien o no era como pensabas…A pesar de todo, tú tienes que seguir echándole ganas porque los niños están ahí y tú debes dar respuestas a todas y a cada una de sus necesidades.

CONCLUSIONES

Los participantes, cada cual, desde su singularidad y experiencia vivida, han puesto de manifiesto que la diversidad aporta de manera positiva tanto a nivel personal como profesional, incluso en ambos sentidos. En concreto, sobresale como la diversidad es una fuente de riqueza para el quehacer docente y el grupo con el que se trabaja. Los estudios de López-Melero,

Mancila y Sole (2016), Shapon-Shevin (2013) y Spratt y Florian (2015) llegaron a resultados similares. Por tanto, sería recomendable que el profesorado se detuviera a conocer y valorar detenidamente a cada una de las personas que conviven en un mismo espacio. Ninguna de ellas limitará su trabajo, cada una puede darle una lección de vida y todas tienen el derecho a recibir un trato justo y equitativo.

Otro aspecto resaltado por los profesionales a lo largo de la investigación sobre qué valor ha tenido la diversidad en su labor ha sido la reflexión y la formación sin límites (Forlin, 2010; Torres y Fernández, 2015). Si no existiera la diversidad, no podrían cuestionar sus creencias, la forma de concebir la infancia y la educación, los derechos humanos, flexibilizar los proyectos, las metodologías y ser más humanos con el entorno que les rodea (Juma, Lehtomäki y Naukkarinen, 2017). De hecho, en cada una de las narrativas de los casos presentados se ha podido apreciar que la diversidad les ha permitido conocerse mejor a sí mismos, transformar sus pensamientos y reaprender. Esta es la escuela que hay que construir, aquella que humaniza, permite que todos puedan aprender a vivir juntos, participar, ser y sentirse respetados (Delors, 1996; Santos, 2006). De lo contario, estaríamos hablando de una escuela homogeneizadora, alejada de la realidad social, rígida y "para unos pocos" que no están siendo felices y únicamente obedecen a una norma.

En definitiva, se ha podido visualizar que para que la escuela dé la bienvenida a la diversidad, primero el profesorado debe abandonar la escuela heredada propia de la era industrial y estar disponible para transformar sus concepciones, actitudes, hábitos y conocimientos. El sueño y la esperanza de cada una de las líneas que contiene este escrito es que cada docente se detenga a reflexionar sobre su responsabilidad con convicción, enseñe de manera personalizada, afronte con éxito la incertidumbre y los retos del siglo XXI, y, sobre todo, acompañe a cada niño y niña (sean cuales sean sus circunstancias) a construir su propio proyecto vital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad Miguélez, D. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales, 34*, 101-120.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del analisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva, 5*(1), 39-49.

Azkona, J. M. y Hoyuelos Planillo, A. (2011). Reflexiones sobre la calidad de las escuelas infantiles. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 42*, 157-186.

Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 762-775.

Barry, C. A., Britten, N., Barber, N., Bradley, C. y Steveson, F. (1999). Using reflexivity to optimize teamwork in qualitative research. *Qualitative Health Research, 9*(1), 26-44.

Bloch, D. (2005). Complexity, Chaos and Nonli-near Dynamics: A New Perspective on Career Development Theory. *The Career Development Quarterly, 53*(3), 194-208.

Booth T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Bristoal: CSIE.

Booth T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(5), 5-19.

Chan, C. y Lo, M. (2017). Exploring inclusive pedagogical practices in Hong Kong primary EFL classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 21*(7), 714-729.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*.London: Routledge/Falmer.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Domović, V., Vidović Vlasta. V. y Bouillet, D. (2017). Student teachers' beliefs about the teacher's role in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 32*(2), 175-190.

Ely, M. (2007). In-forming re-presentatios. En: J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry* (pp. 567-598). Thousand Oaks: SAGE.

Florian, L. y Linklater, H. (2011). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogie to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369-386.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education*? European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286-294.

Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive, 22*(8), 870-884.

Fischman, M. (2001). "Informed consent". En: Sales y Folkman (Eds.). *Ethics in research with human participants*. (pp. 35-48). Washington: APA.

Folkman, S. (2001). Privacy and confidentiality. En: Sales y Folkman (Eds.*). Ethics in research with human participants* (pp. 49-58). Washington: APA

Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teache education. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10*(1), 177-194.

Galán, A., Ruiz-Corbella, M. y Sánchez Melado, J. C. (2014). Repensar la investigación educativa: de las relaciones lineales al paradigma de la complejidad. *Revista Española de Pedagogía, 258*, 281-298.

Gale, T., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Actions as Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education, 68*(3), 345-356.

González-Riaño, X. A. (1994). *Interferencia linguistica y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.

Juma, S., Lehtomäki, E. y Naukkarinen, A. (2017). Scaffolding teachers to foster inclusive pedagogy and presence through collaborative action research*. Educational Action Research, 25*(5), pp. 720-736.

Kamenopoulou, L. y Dukpa, D. (2018). Karma and human rights: Bhutanese teachers' perspectives on inclusion and disability. *International Journal of Inclusive Education, 22*(3), pp. 323-338.

Langley, A. y Royer, I. (2006). Perspetives on Doing Case Study Research in Organizations. *M@n@gement, 9*(3), 73-86.

López-Melero, M., Mancila, L. y Sole García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30*(1), 49-56.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysims*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Mosia, P. A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review, 11*(3), 292-310.

Muntaner, J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva, 7*(1), 63-79.

Pollock, K. (2012). Procedure versus process: ethical paradigms and the conduct of qualitative research. *BMC Medical Ethics, 13*(25), 1-12.

Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. *Education in the North, 16*, 6-13.

Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa, 18*(1), 223-242.

Santos Guerra, M. A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad.* Alicante: CAM.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 71-85.

Satake, R., Bresler, L. y Marbry, L. (1991). *Custom and Cherishing: the Arts in Elementary Schools*. Illinois: National Arts Educational Research Center at Univeristy of Illinois.

Sieber, J. E. (2001). Planning research: basical ethical decision-making. En Sales y Folkman (Eds.) *Ethics in research with human participants*. (pp. 13-26). Washington: APA.

Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Slišković, A., Burić, I. y Macuka, I. (2017). The voice of Croatian elementary school teachers: qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession.*Teachers and Teaching, 2*3(5), 518-531.

Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education, 49*, 89-96.

Stake, R. (2006). Multiple Case Study Analysis. New York: The Guilford.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa. curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(1), 177-200.

van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

Velasco, A. (2003). Ética en las ciencias sociales y humanas. En A. Ibarra y L. Olivé (Eds.). *Cuestiones éticas en ciencia y tecnología en el siglo XXI* (pp. 245-276). Madrid: OEI.

JUSTICIA EDUCACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACION SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL EN CHILE

Ovalle Ramirez, Claudia Patricia
Centro de Justicia Educacional CJE, Santiago, Chile
Claudia.ovalle@uc.cl

Resumen
Las Teorías de Justicia se han aplicado en el campo educativo y se han interpretado en marcos como las pedagogías de la indiferencia (Lingard y Keddie, 2013), justicia como reconocimiento y redistribucion (Fraser, 2008a, 2008b), justicia como representación (Power, 2012), y el análisis contextualizado de la justicia en educación (Gewirtz y Cribb, 2002). El presente documento plantea, el tema de la justicia educacional como redistribución, reconocimiento y participación de sectores excluidos en el contexto del la educación superior técnica. Esta se ha redefinido como un bien social, en lugar de un bien de mercado en algunos países Latinoamericanos. Este es un debate que se está desarrollando actualmente en Chile y que permite plantear la importancia de la equidad, inclusión y la calidad educativa para todos los ciudadanos.

Abstract
Theories of Justice have been applied in the educational field and have been interpreted in frameworks such as the pedagogies of indifference (Lingard and Keddie, 2013), justice as recognition and redistribution (Fraser, 2008a, 2008b), justice as representation (Power , 2012), and the contextualized analysis of justice in education (Gewirtz and Cribb, 2002). This document raises, the issue of educational justice, as redistribution, recognition and participation of excluded sectors, in the context of technical and vocational higher education which has been redefined as a social good rather than a market good. This is a debate that is currently taking place in Chile and that allows us to raise the importance of equity, inclusion and educational quality for all citizens.

Palabras clave: teorías de la justicia, justicia educacional, Nancy Fraser, Iris M. Young, Educación Superior Técnica Profesional.

Keywords: theories of justice, educational justice, Nancy Fraser, Iris M. Young, Professional Technical Higher Education.

INTRODUCCIÓN
La justicia educacional es un concepto que aún no se ha definido unánimamente. Incluye varias posturas filosóficas sobre la justicia como las teorías distributivas (Rawls, 1997), las teorías de reconocimiento (Fraser, 2008a, 2008b; Taylor, 1997; Young, 1990,2002), la justicia contextual (Gewirtz y Cribb, 2002) y la justicia igualitaria (Sen, 1999). Estas teorías de la justicia se han integrado al campo de la educación. Algunos ejemplos incluyen las pedagogías de la indiferencia (Lingard y Keddie, 2013), justicia como reconocimiento y redistribución (Fraser, 2008a), justicia como representación (Power, 2012), y el análisis contextualizado de la justicia en educación (Gewirtz y Cribb, 2002).

La educación técnico profesional presenta un complejo contexto de justicia educativa pues se requiere tanto de la redistribución como el reconocimiento del estudiante técnico. En palabras de Nancy Fraser (2008a, 2008b), esto significa facilitar la equidad de los resultados de aprendizaje y permitir acciones de discriminación positiva que reconozcan las necesidades de los grupos que eligen este tipo de formación. Por ejemplo, en Chile, cerca de tres de cada cinco estudiantes de los primeros deciles socio-económicos siguen la modalidad técnico profesional en la enseñanza media concentrando entre el 40% a 45% de la matrícula total de los estudiantes de III y IV medio (según reporte de la Agencia de la Calidad, 2016). Así mismo, los estudiantes de menores recursos son más proclives a matricularse en instituciones técnicas superiores algunas de las cuales no están acreditadas (OECD, 2017). Ya que la oferta ESTP es heterogénea (en número y calidad de programas y titulaciones) y no está distribuida uniformemente en las regiones chilenas, esto llama a que la política pública tenga en cuenta no solo la cobertura, sino la calidad, la capacidad de inclusión y la equidad con que se proveen dichos programas (Larreagaña y otros, 2013).

La educación superior técnico profesional (ESTP) es importante para Chile y para todos los países porque sirve el propósito de responder a las demandas globales en la 4ta revolución industrial (4i) que se enfoca en la tecnología, los servicios y la innovación. En Chile hay 949 establecimientos que imparten formación técnica de media (EMTP) con un total de 296.596 estudiantes matriculados. Por otra parte, la matrícula total en educación superior técnica –ESTP– es de 502.520 estudiantes, distribuidos en Centros de Formación técnica –CFT– (132.520 estudiantes) y en los Institutos Profesionales –IP– (370.000 estudiantes) según el CNED (2018). Estas cifras indican que en términos de matrícula, la ESTP ha llegado a cerca del 45% de la matrícula total en Educación Superior (ES) igualando en la cantidad de titulados en 2015 a los titulados universitarios (SIES 2016). En el futuro se espera que se continúe esta tendencia a disminuir el sesgo pro-universitario de la educación superior y a que se incremente la incorporación de nuevos técnicos (Paredes, 2018).

Dentro de la formación técnica superior se reflejan las diferencias socio-económicas propias de la segmentación del sistema escolar chileno y de otros países de Latinoamérica (Ortiz, 2015; Antivilo-Bruna et al., 2017). Es el caso de las diferencias en el rendimiento en las pruebas PSU de selección universitaria y de la preparación académica previa de los aspirantes provenientes de los sectores de ingreso más bajo, que afecta su ingreso y desempeño futuro (Hernández y Paredes, 2007). Así mismo, los estudiantes de menores recursos son más proclives a matricularse en instituciones técnicas, en su mayoría no acreditadas (Catalán y Santelices, 2014).

Entre los egresados EMTP cerca del 40% continúan en carreras ESTP (según Educación 2020, 2016), pero de este total solo 46% ingresan a aquellas carreras directamente relacionadas con sus estudios técnicos de media. La continuidad de estudios es importante, ya que puede mejorar los resultados educativos (Sevilla, 2014); sin embargo, hay un patrón de discontinuidad que se relaciona con la falta de apropiada orientación vocacional de los estudiantes, y también con la escasa oferta de formación técnica de media que conlleva a elecciones que no son acordes con las de la educación superior. En VIII de básica (15 años de edad), cuando los estudiantes eligen modalidad de media (sea técnica o humanista), al igual que en IV de media(18 años de edad), cuando deben decidir sobre sus estudios superiores, se enfrentan a decisiones vocacionales que son difíciles de hacer sin suficiente información y sin apoyos institucionales. En el caso de los estudiantes de escasos recursos, que en su mayoría son primera generación en acceder a los estudios superiores, estas decisiones vocacionales deben ser apoyadas de mejor manera por los

establecimientos escolares y por los organismos educativos para promover la justicia educacional .

A pesar de éste panorama donde se debe restaurar la justicia educacional, la Educación Superior en Chile está empezando su reforma más sustancial de los últimos años. La política educativa superior ha establecido que la educación es un bien social y por tanto se ha concebido al estudiante vulnerable como un sujeto con derecho a la educación superior. Pero los temas de justicia educativa como el debate sobre la definición de la condición de "bien social" y el problema distributivo o a quiénes debe favorecer este beneficio persisten actualmente.

Aunque el estudiante tiene derecho a la educación y esta se define como bien social en Chile, nuevas esferas de segregación se empiezan a vislumbrar. Por ejemplo, la educación superior técnica debería ser de calidad, inclusiva y pertinente para todos los estudiantes. Por el contrario la evidencia muestra que la oferta técnica superior es en su mayoría privada, de calidad muy heterogénea y que en algunos casos no atiende las particularidades de los grupos minoritarios a los cuales atiende. Igualmente, otras circunstancias de diferenciación son el poco reconocimiento social de este tipo de formación y la percepción de la ESTP como una formación remedial y para personas que no lograron ingresar en el selectivo proceso de admisión universitaria (Paredes, 2016). También se encuentra la dificultad de que los alumnos ESTP han tenido un menor acceso a educación media de calidad y que el sistema no esta articulado –entre la educación media y la superior– afectando los aprendizajes de los estudiantes en la educación superior (Sevilla, 2014)

Según Charles Taylor (1997), es necesario reconocer la diferencia para forjar la identidad. Esto implica que el ciudadano a quien se reconoce el derecho a una educación superior no es solo aquel que proviene de una formación académica de corte científico humanista, con padres educados y con capital social y cultural alto. Los nuevos beneficiarios incluyen población que puede tener diferentes niveles de formación, distintas capacidades y talentos, recursos cognitivos, culturales y económicos. Se plantea aquí un tema de justicia educativa, porque el beneficio no cubre a todos los estudiantes por aspectos como las restricciones económicas y las ideas de justicia educacional que subyacen a las políticas educativas. Por ejemplo, se ha planteado la necesidad de establecer nuevas formas de selección y de organización del sistema superior técnico profesional en relación con la admisión y el acceso: ¿Quiénes deberían ser seleccionados y recibir éste beneficio de la educación superior técnica gratuita? ¿Cómo garantizar que quienes reciben el beneficio lo retribuirán a la sociedad?

La justicia educacional incluye aspectos relacionados con otras esferas de segregación más allá de la socio-económica como son el género, la raza y el estatus migratorio. Al estudiante técnico profesional se le ha prometido implícitamente flexibilidad, aprendizaje remedial y oportunidades para el trabajo a partir de su educación técnica. Sin embargo, estas promesas no pueden satisfacerse plenamente. Por ejemplo, en el caso de las mujeres la participación en ciertos campos de formación técnica superior se ha incrementado, pero no en el campo laboral, donde las graduadas en carreras STEM no encuentran oportunidades que permitan su desarrollo profesional y personal. Los estudiantes migrantes ingresan en muchos casos desnivelados en comparación con sus pares no migrantes y se desconoce sus necesidades particulares al vincularse a la educación superior técnica. Por otra parte, los estudiantes de minorías étnicas participan en la educación técnico profesional pero no se ha identificado cómo ésta responde a sus necesidades particulares de formación y cómo responde a las expectativas de sus comunidades.

1. REDISTRIBUCION, RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACION EN LA ESTP

Un debate importante sobre la justicia concierne a las posturas de tipo liberal (Rawls, 1997) y a las de tipo crítico (Fraser, 2008a, 2008b; Young 1990, 2002). La noción de justicia en Rawls (1997) se refiere a la igualación de los individuos en una situación original de elección en la que escogen los principios y la noción de justicia que deben regir a las sociedades. En esta situación hipotética de elección los individuos desconocen aspectos como su clase socio-económica y su rol dentro de la sociedad, y por tanto, las potenciales consecuencias de sus posturas en sus propios proyectos de vida. En este contexto de elección hipotética, se puede inferir que los principios de justicia que se eligen son aquellos que no pueden afectar a los individuos y a sus propios intereses, una vez conozcan y se les revelen cuales son las condiciones en las que viven dentro de una sociedad.

Las posturas críticas, por el contrario, indican que los debates sobre justicia no pueden ser anónimos, sino que deben permitir favorecer intereses de grupos particulares. De esta forma se da visibilidad y relevancia a los intereses de grupos específicos de la sociedad, por ejemplo, con el reconocimiento de las minorías con acciones afirmativas. Esto no afectará el orden social sino que introducirá beneficios reales a quienes los necesitan.

En este sentido, el concepto de justicia educacional desde la perspectiva crítica tiene implicaciones políticas (Fraser, 2008a, 2008b; Fraser y Honnet, 1949). No sólo debería existir la redistribución por las dificultades asociadas a la clase, sino que también se requiere el reconocimiento cultural, social y la participación política de los individuos en las decisiones que conciernen a su educación.

La justicia educacional entonces se refiere no sólo a que haya redistribución de la educación técnica como ocurre en Latino América, donde se ha dado un movimiento de diseminación de instituciones de educación técnica de ciclo corto a cargo del estado y de proveedores privados. Esto ha redundado en la inflación de las cifras de matrícula en educación superior técnica (12% en Ecuador hasta 45% en Chile), que reflejan el nivel de acceso, más no el nivel de calidad de los aprendizajes y la persistencia de estos estudiantes.

No es suficiente con que los técnicos logren acceso a la educación superior. Se necesita que se dé reconocimiento cultural, social y económico a la educación técnica, de lo contrario se genera una educación segregada y de menor pertinencia.

En cuanto a la redistribución son importantes aspectos como la equidad en el sistema, el gasto público, y la eliminación de las barreras de acceso a la educación superior de los estudiantes más vulnerables.

La equidad en el sistema se refiere a que a éste pertenecen estudiantes en condición de discapacidad, aquellos que son trabajadores, estudiantes en extra-edad, y población migrante, por lo que se debe responder a las necesidades particulares de estas poblaciones garantizando su derecho a la educación como bien social.

El gasto público, es bajo para la educación en los países latinoamericanos, pero debe redundar en retornos reflejados en el aprendizaje profundo y en el desarrollo de competencias relevantes para el desarrollo cultural y social y no solo para el mercado.

Las barreras al acceso incluyen la instauración de sistemas selectivos que no permiten que estudiantes que tienen deficiencias derivadas de sus aprendizajes previos logren ingreso a la educación superior y beneficios como becas y créditos.

Por otra parte, el reconocimiento de los estudiantes de la educación técnica implica evitar reforzar las diferencias que puedan aumentar la injusticia (Young, 1990), aún cuando se ha logrado el acceso a la educación superior de los estudiantes técnicos. El reconocimiento se refiere a la inclusión de estudiantes, las innovaciones de enseñanza para la inclusión y la disminución de brechas.

La inclusión de estudiantes al sistema técnico profesional implica el ingreso de estudiantes no tradicionales en la educación superior, para lo cual se requieren innovaciones pedagógicas y todas las posibilidades curriculares que la educación técnica pueda ofrecer para flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Adicionalmente, se requieren fuentes de financiamiento para satisfacer las necesidades de apoyo para los estudiantes pertenecientes a minorías, también que se promuevan oportunidades laborales que sean relevantes para la formación técnica recibida.

Las innovaciones en la enseñanza incluyen modelos de aprendizaje dual en la empresa, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje por desafíos que promuevan la adquisición de competencias técnicas, pero también de competencias blandas y generales dando una formación integral que prepare al estudiante para la ruta de su preferencia (trabajo o estudios superiores).

La disminución de brechas, implica que los estudiantes técnicos logren aprendizajes relevantes, que no sean auxiliares a los aprendizajes de los universitarios. Así mismo, la disminución de brechas implica el mejoramiento de la calidad de los programas técnicos por medio de estrategias como el aseguramiento de la calidad con criterios propios para la educación superior técnica.

Finalmente, la participación de los estudiantes técnicos se refiere a la propuesta de Fraser (2008a) en su libro de “Escalas de Justicia”. Ella argumenta que “No hay redistribución, ni reconocimiento, sin representación…es la justicia de la mano de la política” (2008a, p. 18). La participación de los estudiantes técnicos de nivel superior está relacionada con sus posibilidades de representar sus propios intereses y no solo esperar a que sean las entidades gubernamentales las que respondan a sus necesidades con programas e intervenciones que no son suficientes. Es el caso de países como Chile, en el que los estudiantes fueron promotores de la actual política de gratuidad educativa superior a partir del movimiento estudiantil de 2011 (Palacios, 2013).

CONCLUSIONES

La educación técnica da cuenta del 12% al 45% de los títulos de educación superior en países de Latino América. Esto implica una alta demanda y un cambio en la percepción de los estudiantes técnicos sobre sus posibilidades e intereses vocacionales y ocupacionales. Es necesario que estos estudiantes ganen no solo admisión sino que sean reconocidos y que se permita su participación plena en la vida social y económica, incluso con acciones de discriminación positiva que les permita desarrollar sus trayectorias educativas y laborales. Sobre la base de este reconocimiento, redistribución y participación se construirá una verdadera justicia

educativa que repercutirá en el desarrollo social, económico y cultural de los estudiantes en Latinoamérica.

Agradecimientos: Proyecto PIA CIE CONICYT 160007.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad (2016). Panorama de la educación media técnico profesional en Chile. Santiago. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Panorama_Ed_TP_en_Chile.pdf

Antivilo-Bruna, A., Poblete-Orellana, V., Hernández-Muñoz, J., García, C. y Contreras, P. (2017). Factores individuales, sociodemográficos e institucionales en el acceso de los egresados de la educación media técnico profesional a las instituciones de educación superior. *Calidad en la Educación*, 46, 96-132.

Catalán, X. y Santelices, M. V. (2014) Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en Universidades. *Calidad en la Educación,* 40, 21-52

Educación 2020 (2016). 15 Propuestas para cambiar la historia de la educación técnica. Recuperado de https://www.mejoralatecnica.cl/participa/wp-content/uploads/2016/05/propuestas-para-cambiar-la-et-de-chile-v3.pdf

Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.

Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, *4*(6), 1-18.

Fraser, N. y Honneth, A. (1949). *Redistribución o reconocimiento. Un debate político filosófico*. Madrid: Morata.

Gewirtz, S. y Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: implications for policy sociology, *Journal of Education Policy*, *17*(5), 499-509.

Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussaillant, F. (2013). Informe completo del Estudio de la Educación Técnico Profesional. PNUD-Área de Reducción de la Pobreza. Recuperado de http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza_informe_completo_ETP.pdf

Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: working against pedagogies of indiference. *Pedagogy, Culture and Society*, *21*(3), 427-447.

OECD (2009). Educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación. http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, 42, 123-152.

Palacio, M. (2013). Iris Marion Young y Nancy Fraser: Sobre la estructura de la justicia. *Enrahonar, Quaderms de Filosofia*, (51), 77-93.

Paredes, R. (2018). Desafíos en la educación superior técnico profesional. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación 2. Definiciones en tiempo de cambio*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of Education. *Globalization, Societies and Education*, *10*(4), 473-492.

Rawls, J. (1997). *A Theory of Justice.* Harvard: Harvard University Press.

Sen, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. México: Alianza.

Sevilla, M. P. (2014). La educación técnica en chile y estados unidos desde una perspectiva histórica y comparada. *Calidad en la Educación*, 40, 298-317.

SIES (2016). Sistema de Información de Educación Superior Mi futuro. Santiago: Ministerio de Educación Superior. Recuperado el 30 de septiembre de 2019 de https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-matriculados/

Taylor, C. (1997). *The politics of recognition. Multiculturalism and the politics of recognition: An essay*. Princeton: Princeton University Press.

Young, I. M. (1990). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Cátedra.

Young, I. M. (2002). *Inclusión y Democracia*. Oxford Scholarship Online.

LA CONSTITUCIÓN DE LO COMÚN DESDE EL FONDO IMPOLÍTICO DE LA CONDICIÓN HUMANA

Palomar Torralbo, Agustín
IES La Madraza (Granada)/ Universidad de Granada
agupalomar@yahoo.es

Resumen
En este trabajo se estudia el problema de la condición social del ser humano desde la perspectiva fenomenológica del pensamiento de Arendt: cómo es posible la reducción del fondo impolítico de nuestra condición humana en la constitución de un espacio común que haga posible la convivencia de unos con otros. Para ello, este trabajo parte de su lectura de la *Ilíada* y muestra cuáles son las condiciones originarias que hacen posible constituir este espacio desde la experiencia de la guerra: i) la capacidad para mirar y narrar las perspectivas enfrentadas, ii) la capacidad del propio discurso para revelar la acción pero también para ser lugar de la acción y, iii) por último, la capacidad de la propia ley para delimitar, extender y asegurar este espacio. Estas condiciones surgen a partir de tres momentos de nuestra tradición política: el modelo de la guerra Troya, el de las *pólis* griega y el del Imperio romano. El trabajo apunta a que la constitución del espacio educativo como un espacio común pero también la educación como la que hace posible formar ese espacio pueden tener en esta lectura de Arendt de la *Ilíada* su modelo.

Abstract
The aim of the present work is to study the problem of the social condition of the human being from the phenomenological perspective of Arendt's thought in order to reduce the impolitical background of our human condition in the constitution of a common space that would make possible the coexistence among each other. For that purpose, the present analysis starts from Arendt´s reading of the *Iliad* and shows which are the original conditions that make possible to constitute that common space from the experience of war: i) the capacity to look at and narrate impartially the different perspectives faced each other, ii) the discourse ability to reveal the action but also to be a place of action itself and, finally, iii) the law capacity to delimit, extend and ensure this space. These conditions arise from three moments of our political tradition: the Trojan war model, the Greek *polis* and the Roman Empire. The present work points out that the constitution of an educational space as a common space and besides the education itself which makes this common space possible, can have in this reading of Arendt of the *Iliad* a representative model.

Palabras clave: impolítica; guerra; *pólis*; sociabilidad; ley; origen.

Keywords: impolítical; war; *polis*; sociability; law; origen.

INTRODUCCIÓN
Fueron diez años de asedio pero solo serán recordadas las dos últimas semanas del décimo año de la Guerra. Hablamos, evidentemente, de la ciudad asiática de Troya y del asedio a la que los griegos la sometieron con el objetivo de rescatar a Helena que había sido raptada por Paris. Para siempre esa guerra, totalmente inútil, que no tuvo relevancia política alguna –no modificó

ninguna frontera, no se ganó o se perdió ningún territorio y no sirvió a ninguna causa–, y que habló de una ciudad que, a pesar de estar emparentada con el imperio de los hititas, no gozó más que de un poder local; esta guerra, según reitera en su magnífico libro Caroline Alexander, será evocada, sin embargo, como imagen de la devastación de cualquier ciudad en cualquier guerra en cualquier parte del mundo. "La *Ilíada* de Homero –escribe la autora– no concluye ya con un triunfo marcial, sino con la aceptación desgarradora por parte de Aquiles, de que perderá en realidad la vida en una guerra totalmente inútil" (Alexander, 2015, p. 20). Y, sin embargo, esta guerra, narrada en el poema épico de Homero, está en el origen de nuestra tradición política.

La narración de la *Ilíada*, para nosotros, está inscrita, cabe decir escrita, en el origen de nuestra tradición política y la referencia a ella es obligada por cuanto lo dicho ahí plantea siempre una cuestión fundamental: si es posible contener, reducir y eliminar la fuerza y la violencia de la guerra en la esfera política o, si por el contrario, estas acompañan siempre al quehacer de la política, no sólo en el seno interno dentro de una comunidad, sino también en la relación de unos pueblos con otros, relación que remite en nuestra tradición, desde su origen, a la relación entre aqueos y troyanos. Pero, también, como su otro lado, la *Ilíada* planteará siempre, en las situaciones límites de la guerra, la cuestión del sentido y del valor de la acción humana. El poema homérico no mostraría tanto la exaltación de la moral de la tradición heroica cuanto el dolor, el sufrimiento y la destrucción que esta trae consigo, y lo mostraría hablándonos de lo humano, porque, a pesar de la intervención divina, los personajes de la *Ilíada* siempre deciden el curso de los acontecimientos mediante sus acciones en el horizonte que hace humanas las acciones: la mortalidad. Así, por ejemplo, Aquiles, que es presentado en la tradición popular con poderes para protegerse, aparece en el poema homérico como completamente mortal (cf. Alexander, 2015, p. 34).

Pues bien, es en este contexto, en el que la narración homérica nos acerca a la experiencia humana en la situación límite de la guerra, en el que se plantea para nosotros la cuestión fundamental acerca de la constitución del espacio común: si el *pólemos* originario de la guerra es irreductible y, por tanto, siempre acompaña la constitución de lo común como lo no-visible o no lo-pensado en él[1] o, si por el contrario, ese espacio se constituye como común una vez que el origen polémico ha sido reducido, contenido y reconstituido en otro origen en el que tendría su comienzo histórico nuestra tradición política. Este otro origen señalaría ya, más allá de la experiencia de la guerra, de la destrucción y del sufrimiento, al nacimiento de la *pólis*. Para decirlo en otras palabras, la cuestión fundamental es si la necesidad de estar unos junto a otros, tiene siempre como su verdad irreductible el fondo impolítico que narra en nuestra tradición la *Ilíada*, o bien este fondo no es sino el momento requerido pero negado que hace posible nuestras relaciones en su *factum* como seres políticos.

1. PENSAR LO POLÍTICO EN EL CONTEXTO DE LA GUERRA TOTAL

En la carta de Hannah Arendt al editor Klaus Piper del 7 de abril de 1959, expone Arendt la dificultad fundamental con la que se había encontrado a la hora de preparar una introducción a la política: la de delimitar la experiencia política de aquellas experiencias que, a veces, próximas a ella, como la de la violencia de la guerra y de las revoluciones sociales, no lo son. De este modo, en esta carta a Piper, sostiene que su proyecto inicial de escribir sencillamente un libro de introducción a la política, de modo semejante a como Jaspers había escrito una introducción a la filosofía (cf. Birulés, 1997, p. 9, nota 1), se desdobló en dos libros: un volumen en el que

[1] Para profundizar en la comprensión de lo impolítico como lo no-pensado o lo no-visible al pensamiento, véase Palomar (2018).

abordaría la cuestión de la guerra y la revolución, para, a partir de ahí, llevar a cabo, en un segundo volumen, la descripción de la esfera de la experiencia política (cf. Arendt, 1997, p. 148).

Pues bien, el fragmento 3c de los materiales organizados por Ursula Ludz y publicados en 1993 con el título *Was ist Politik?* contiene el núcleo seminal en el que Arendt desarrolla la cuestión de la relación entre la política y la guerra. El punto de vista desde el que parte es la guerra total y el tema sobre el que comienza su reflexión, el lanzamiento de la bomba atómica sobre Hiroshima. La bomba, comenta Arendt, consiguió arrasar la ciudad en pocos minutos, lo cual hubiera tardado varias semanas o incluso meses si se hubiera hecho simplemente con ataques aéreos. La energía atómica representa un hiato en la relación del equilibrio que siempre hubo entre producción y destrucción, pues con la energía atómica, dice Arendt, "lo que se pone en marcha no son procesos naturales sino procesos que, no siendo terrenales, actúan sobre la Tierra con el fin de producir y destruir mundo" (Arendt, 1997, p. 103). Lo que dejó ver el lanzamiento de la bomba atómica sobre Hiroshima fue la posibilidad de la aniquilación total. Es por ello que, a partir de este hiato, no puede decirse, sin más, por ejemplo, que la guerra es la continuación política por otros medios, porque, precisamente, lo que se puso de manifiesto es que una guerra donde entrara en juego la energía nuclear podría destruir toda la vida sobre la Tierra. Con la posibilidad de una guerra total se superaba un límite que antes nunca había sido sobrepasado: se podía ganar o perder poder, territorios, mercados, etc., pero lo que no entraba dentro del concepto de la guerra era la aniquilación de pueblos enteros y, sobre todo, de la propia especie humana. Para Arendt este modo de comprender la guerra tiene su origen en los totalitarismos y está unido a ellos: "Sabido es que esta hoy denominada guerra total tiene su origen en los totalitarismos, con los que está indefectiblemente unida; la de la aniquilación es la única guerra adecuada al sistema totalitario" (Arendt, 1997, p. 104).

2. *PÓLEMOS*, IMPARCIALIDAD Y ESPACIO COMÚN

Pues bien, es sobre el trasfondo de la posibilidad de la guerra total en medio de la Guerra fría donde Arendt vuelve su mirada a la guerra de Troya: "Esta guerra de los griegos contra Troya, la cual finalizó con una aniquilación tan completa de la ciudad que su existencia se ha dudado hasta hace poco se considera todavía hoy el ejemplo más primigenio de guerra de aniquilación" (Arendt, 1997, p. 107). Lo más valioso de la guerra de Troya para Arendt es que sobre ella se constituyó nuestra comprensión de la política pues a ella remitieron originariamente para su comienzo histórico tanto el pueblo griego como el romano. Para ello fue decisiva –y esta es la tesis central de Arendt– la actitud de imparcialidad con la que Homero narró la guerra, de tal modo que hubiera sido reversible la narración sobre la aniquilación de Troya. Es esta imparcialidad la que da a la narración su carácter de origen para toda historiografía en la medida en que Homero la puso al servicio de la manifestación tanto de la grandeza de Aquiles como la de Héctor, más allá de la glorificación de uno y la defenestración del otro, más allá de los intereses de un pueblo en detrimento del otro. Homero narró lo sucedido, dice Arendt, con "completa independencia del juicio de la historia" (Arendt, 1997, p. 108). Y fue esta actitud, que hacía posible la propia comprensión de lo histórico como algo ya narrado, lo que concedió un lugar destacado a la *Ilíada* en el origen de nuestra comprensión histórica de la política: la *pólis*. Para Arendt, la *pólis* se formó en torno al ágora homérica poniéndose de manifiesto el rasgo fundamental que constituirá siempre a la política: el hablar a alguien acerca de algo con convicción y persuasión; dicho de otra manera, la constitución intersubjetiva del mundo a través del poder de la palabra.

Pero para que esto fuera posible, la violencia de la guerra, si quiera por momentos, tenía que ser dejada a un lado para que el silencio y la palabra ocuparan su lugar. El origen de nuestro modo

de comprensión de la política tiene en este abandono su sitio. Ahora bien, aunque esta violencia tenga que ser dejada fuera de lo político, cierto *pólemos*, en el trasfondo inmediato de la guerra, no podía ser dejado al margen en la reunión del ágora homérica. El *pólemos* de la guerra se tornó presente como el espíritu agónico de la *pólis*. Y así, el espacio del campo de batalla fue sustituido por el espacio público, las acciones de Héctor y Aquiles por la acción de la palabra, la victoria o la derrota, que acaba con la vida o la muerte, por el poder de convicción y el enfrentamiento de los ejércitos, por la pluralidad humana.

Pero, estas condiciones para la política, más allá de esa reconducción del espíritu agonal de la guerra al lugar de la *pólis* –algo que ya no tiene sentido en la guerra total–, requieren, a su vez, de algo que es destacado por Arendt en su comprensión del espíritu griego: la capacidad para comprender que la realidad se dice de muchas maneras, esto es, la capacidad para ver que, para el asunto de las relaciones de unos con otros, hay siempre varias perspectivas, varios puntos de vista. Es interesante citar por extenso el texto de Arendt en el que se da cuenta de esto:

> Lo decisivo no es que se pudiera dar la vuelta a los argumentos y volver las afirmaciones al revés –dice Arendt–, sino que se obtuviera realmente la facultad de ver los temas desde distintos lados, lo que políticamente significa que cada uno percibiera los muchos puntos de vista posibles dados en el mundo real a partir de los cuales algo puede ser contemplado y mostrar, pese a su mismidad, los aspectos más variados (Arendt, 1997, p. 111).

Efectivamente, el origen de la política para Arendt está en esa capacidad para ver que no hay *un* modo de ver los asuntos humanos porque nuestra realidad política se nos da ya originariamente en modos diversos de aparecer. La imparcialidad, por tanto, en primer lugar, está precisamente en saber ver, como Homero, los distintos puntos de vista, el saber narrar la guerra de tal modo que, como decíamos, la propia narración pueda ser reversible, porque solo de este modo pueden ser comprendidos igualmente a los héroes y puede ser comprendido también el propio sentido agónico de la guerra que solo se nos muestra como tal si las fuerzas, aunque haya victoria y derrota, se presentan como equilibradas. La imparcialidad requiere ver la justeza con la que tiene lugar la contienda sin inclinar humanamente de antemano la fuerza de un lado o de otro. Pero, esta, a su vez, presupone, en la variedad de aspectos que se nos muestran, un origen que Arendt nombra en el texto citado como "mismidad". La mismidad, en términos fenomenológicos, es el correlato intencional de esa visión imparcial. Políticamente, la mismidad no es sino el terreno de lo común (*Koinón*). El aparecer de las diversas perspectivas enfrentadas requiere para su aparecer de un lugar común. "Puesto que para los griegos el espacio político-público es lo común (*Koinón)* en que todos se reúnen –dice Arendt– sólo él es el territorio en que todas las cosas, en su completud, adquieren validez" (Arendt, 1997, p. 111). Efectivamente, que todas las cosas adquieran validez en el espacio público significa que esta descansa en última instancia en esa variedad de perspectivas, en la medida en que la posibilidad de una de ellas requiere la posibilidad de la otra, en la medida en que unas y otras, podemos decir también, requieren de un mismo lugar donde encontrarse en la confrontación. En su completud, como dice Arendt, la validez recae en lo común. Ver esto es ver la posibilidad misma de la política. Y es esto lo que hace precisamente Homero cuando contempla la guerra de Troya: la perspectiva de unos requiere para él siempre la perspectiva de los otros, de tal manera que la lucha misma se comprende como una relación que poniendo su punto de mira en los aqueos, también lo pone en los troyanos, y al ponerlo en estos también lo hace en aquellos. Solo a partir de aquí, por otra parte, la guerra, como espacio común, muestra quienes son unos y otros; muestra, por ejemplo, el esfuerzo en la lucha de los héroes por ser los mejores guerreros y muestra el modo en el que

con sus obras alcanzan la gloria inmortal. La *pólis* hace esto mismo posible, pero dejando ya fuera de sus fronteras la violencia y mostrando esta gloria a través de la palabra y de la acción. El espacio de la guerra queda aquí señalado como un espacio pre-político.

3. ACCIÓN, PALABRA Y LEY

La validez en su completud se asienta de este modo en lo común. Y, en el espacio de la *pólis*, lo que da en lo común la validez a las cosas en tanto que cosas humanas es, como decimos, la palabra o el discurso (*léxis*). Pero, hay que decir que la validez del discurso, aunque requiera fundamentarse en principios lógicos como el de no contradicción y pueda analizarse formalmente, en un sentido más fundamental reposa siempre en aquello que hace del discurso algo digno de crédito. En la *Ilíada* se pondría de manifiesto, de este modo, en primer lugar, que los discursos se acreditan en la praxis, es decir, que toda palabra que quiera convencer y persuadir requiere de la acreditación en la experiencia de la acción; en segundo lugar, que en la palabra poética, en el poema épico como tal, permanece la rememoración de esa acción; pero sobre todo, en tercer lugar, y más radicalmente, que no hay escisión entre hablar y actuar porque "el habla misma se concebía como un modo de acción" (Arendt, 1977, p. 76).

Ahora bien, no toda palabra es acción, no toda palabra, como dice Arendt, es de igual condición a lo sucedido, sino sólo aquella palabra con la que acontece algo digno de recuerdo. Cuando la palabra tiene la misma condición que la acción, "entonces, lo que acontece es algo grande y digno de un recuerdo glorioso" (Arendt, 1997, p. 76). Aquí no se trata de que la acción requiera de la palabra, ni de que la palabra desvele sin más la acción, sino que la misma palabra tiene performativamente el efecto de ser la acción que abre para lo humano un nuevo sentido. Es en el género literario de la épica, cuyos textos están en el origen de las grandes tradiciones literarias, donde el discurso poético parece más ligado a la acción. Por ello, en estos textos aparece claramente manifiesto que la palabra poética como narración se convierte, como se dice en González (2016, p. 31), "en la acción definitiva y definitoria del universo humano".

Sin embargo, el espacio que se constituye en torno a la lucha, un espacio para la empresa y la aventura es un espacio que desaparece en el momento en el que la contienda se acaba, se levanta el campamento y los héroes regresan a casa. La *pólis* suspende esta temporalidad propia de la guerra de tal manera que lo acaecido perdura más en el tiempo. La ciudad, se dice en Arendt, (1997, p. 74), "ofrece un lugar permanente a los mortales y a sus actos y palabras fugaces". La *pólis* es el lugar de la permanencia de lo común que sigue haciendo posible la pugna entre contrarios pero donde ya no hay violencia.

Ahora bien, esta lectura arendtiana de la *Ilíada*, también pone de manifiesto la razón por la que la concepción política de los griegos necesitaba de un nuevo momento que, aun remitiendo a Homero, se distanciaba también de él. Este tercer momento en nuestra comprensión de la política pasa por otro origen: el romano. El romano, para Arendt, es un pueblo gemelo al de los griegos pues también toma su origen de la guerra de Troya. En el ciclo troyano, Eneas fue el héroe más valiente después de Héctor y sus hazañas fueron narradas por Homero, aunque, como bien se sabe, fue el protagonista del poema de Virgilio. En este relato se nos cuenta el viaje de Eneas desde Troya hasta el lugar donde funda la ciudad de Roma. Lo que llama la atención, para Arendt es que los romanos hacían derivar la fundación de su ciudad de una derrota en la que, ahora, el verdadero protagonista ya no es Aquiles sino Héctor. Con la fundación de Roma, de este modo, se hace justicia a los vencidos (cf. Arendt, 1977, p. 116). Y esto que podría tomarse como otra muestra de la imparcialidad, remite, sin embargo, a un nuevo momento para la constitución de la política: la justicia no radica ahora en que los derrotados

alcancen la victoria y los victoriosos, la derrota, sino en el tratado y la alianza. Se trata, en el origen, de un nuevo momento que da lugar al pacto para el común vivir. “Desde el punto de vista político, sin embargo, el encuentro implícito en la lucha sólo puede mantenerse si esta es interrumpida y de ella resulta un estar juntos distinto” (Arendt, 1997, p. 119). Los tratados de paz apuntan a este estar unos juntos a otros de manera diferente, donde la diferencia no está solamente en un pacto en el que se acuerda no volver a la guerra, ni siquiera, si fuera posible, en uno en el que se acuerda rehacer las relaciones anteriores a la hostilidad, sino uno que tiene la capacidad de fundar un nuevo lugar común.

Es posible transformar la aniquilación de una ciudad en la guerra en un nuevo lugar común, pero, para esto no basta con cantar la gloria de los derrotados, sino que hay que asegurar lo común mismo que hizo posible el encuentro del enfrentamiento en un pacto que perdure en el tiempo. Solamente así el espacio común puede ser políticamente efectivo. No se abandona el espíritu agónico de la lucha en la *pólis*, pero para que este espíritu no devenga de nuevo en un momento violento se necesita que la cosa común, la *res publica*, quede asegurada por la ley. La ley re-une a los hombres, dice Arendt, entre sí, no mediante acciones violentas, sino a través de acuerdos mutuos. Lo común, de este modo, exige, en primer lugar, que se alcance un acuerdo en el que se haga manifiesto el reconocimiento del espacio común como espacio que se constituye al albur de los discursos de las partes opuestas; en segundo lugar, el compromiso de que estas partes asuman la obligación del acuerdo alcanzado; y, en tercer lugar, y fundamental en la perspectiva arendtiana, que se comprenda que eso alcanzado, como decíamos antes, no solo restaña la herida de una hostilidad, ni es meramente una estrategia para hacer posible el estar unos juntos a otros, sino que crea las condiciones para ser el lugar de algo nuevo. El valor de la ley, tal y como la comprendieron los romanos, según Arendt, está en que ella se constituye como tal no por obra de un hombre individual o de un dictado divino, sino por obra de los que han estado enfrentados. Esta ley, que tiene el poder de re-crear de nuevo cuño las relaciones entre los hombres pese a la violencia ejercida en el principio, no es, evidentemente, cualquier ley sino aquella que se remonta a lo originario de la fundación política. Y, como bien se sabe, a la ley, que es fundadora de la política, se la nombra con la palabra que mejor dice filosóficamente la creación de un nuevo espacio común: una Constitución.

CONCLUSIÓN

Sólo desde aquí, desde esto que mostraron griegos y romanos, puede constituirse el lugar común para que los hombres en su pluralidad vivan y no mueran bajo la violencia de quienes hacen de su propia perspectiva el lugar para todos. El pronombre “todos” incluye aquí formalmente a todos los pueblos de la tierra, eso que luego la propia Arendt retomará de Kant y Jaspers, como el carácter cosmopolita del pensamiento político, cuya vocación de universalidad ya estaba presente, aun bajo la idea de imperio, en el pueblo romano. Este, para la comprensión de la política, entre otras herencias, nos legó la necesidad de ver que la ley debía también alcanzar, más allá de los dominios de las ciudades-Estado, las fronteras de los que no son iguales en costumbres. La política, bien entendida, tiene el insoslayable cometido de hacer posible el convivir de unos junto a otros en la constitución del mundo como un lugar común.

La reflexión arendtiana, que aquí hemos traído a colación, surgió, como vimos, ante la amenaza de una nueva guerra mundial en la que la bomba atómica con la que se puso fin a una guerra podía estar en el principio de la siguiente. Hoy esta amenaza de la guerra fría, como enfrentamiento de superpotencias es agua pasada. Sin embargo, de nuestro mundo también podemos decir que lejos está de ser un lugar para lo común y que si bien el concepto de guerra total, como enfrentamiento de las ideologías, ya pertenece al pasado, no pertenece, sin

embargo, los conflictos que surgen de las imposiciones violentas de comprensiones totales y cerradas del mundo. Piénsese, por ejemplo, en los diferentes tipos de integrismos. Para este mundo, no estaría de más volver nuestros ojos a la lectura de la *Ilíada* como ese texto fundacional al que siempre cabe mirar para comprender las relaciones posibles e imposibles de unos con otros, pero, también, como ese texto de nuestra tradición política en el que se muestra lo que ha de estar en el origen de toda comprensión de la condición social humana: la imparcialidad como la educación de la mirada para ver lo común desde nuestro originario fondo polémico; condición que, después de esta mirada, tiene que dar paso a la efectiva constitución del espacio común a través de la libre palabra, la cual, a su vez, tiene que ser salvaguardada, defendida y asegurada en el espacio común por la ley

Los que trabajamos en educación y conocemos bien el carácter conflictivo en los que se desenvuelve nuestra tarea, sabemos que la reflexión sobre la condición social del ser humano tiene que enfrentarse al problema de cómo fenomenológicamente reducir, esto es, reconducir el trasfondo impolítico de nuestra condición originaria a un fondo común político para el bien con-vivir de unos con otros. El pensamiento de Arendt, en este sentido, puede tomarse como paradigma –en el sentido griego de la palabra– de cómo se constituye cualquier espacio humano como un espacio común. Indudablemente, este paradigma también habría de tomarse como el modo en el que se habría de constituir el espacio educativo como ese espacio privilegiado de aprendizaje que hace posible lo que originariamente parece que se nos da siempre como imposible: la constitución ética de las relaciones de unos juntos a otros en el mundo. En constituir en la educación estos espacios humanos y en educar adecuadamente para que conformar éticamente nuestro mundo social se pone en juego hoy día nuestra existencia futura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, C. (2015). *La guerra que mató a Aquiles. La verdadera historia de la "Ilíada*". Barcelona: Acantilado.

Arendt, H., (1977). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

Bilurés, F. (1997). Introducción. ¿Por qué debe haber alguien y no nadie? En H. Arendt*, ¿Qué es la política?* (pp. 9-40). Barcelona: Paidós.

González Serrano, C. J. (2016). Hannah Arendt y Homero: entre la violencia y el discurso". En N. Sánchez Madrid (Ed.), *Hannah Arendt y la literatura* (pp. 27-46). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Palomar Torralbo, A. (2018). Apartar la mirada del origen: la crítica a la fenomenología política de Hannah Arendt desde el pensamiento impolítico de Roberto Esposito. Isegoría. *Revista de Filosofía moral y política*, 58, 185-204.

LA EDUCACIÓN DEL TRABAJO SOBRE SÍ[1]

Patutti, Danilo
Universidad de São Paulo, São Paulo, Brasil
patutti.danilo@gmail.com

Resumen
El artículo presenta la idea de educación como un trabajo sobre sí mismo, acercándose a tres autores: Epicteto de Hierápolis filósofo grecorromano del siglo I EC, Jules Payot pedagogo del siglo XIX y Jacques Rancière filósofo contemporáneo. Estos tres pensadores comparten algunas ideas y principios fundamentales para comprender la educación del trabajo sobre sí: todos los seres humanos están naturalmente dotados de ciertas capacidades, el perfeccionamiento de esas capacidades puede ser realizado a través de su ejercicio y del esfuerzo renovado y continuo, la fuerza de voluntad, la fuerza de atención y la razón son intrínsecamente dependientes y, finalmente, la asociación entre el desarrollo de las capacidades naturales con el progreso moral y la conquista de la felicidad. El sustrato de la noción de educación como trabajo sobre sí mismo es la idea de perfeccionamiento de sí, el perfeccionamiento o el desarrollo de las capacidades naturales de los seres humanos: la razón, la inteligencia, la voluntad, la atención, la sensibilidad y el sentimiento. Se argumentará que el objetivo de la educación como un trabajo sobre sí es el desarrollo de la conciencia moral, a través del perfeccionamiento de las capacidades naturales, de la búsqueda de la libertad interior y felicidad.

Abstract
The article presents the idea of education as a work over oneself approaching three authors: Epictetus of Hierapolis greco-roman philosopher of the 1st century CE, Jules Payot pedagogue of the 19th century and Jacques Rancière contemporary philosopher. These three thinkers share some fundamental ideas and principles to understand the education as a work over oneself: all human beings are naturally endowed with certain capacities, the improvement of those capacities can be accomplished through their exercise and renewed and continuous effort, willpower, attention force and reason are intrinsically dependent and, finally, the association between the development of natural capacities with moral progress and the conquest of happiness. The substratum of the notion of education as a work over oneself is the idea of perfecting oneself, perfecting or developing the natural capacities of human beings: reason, intelligence, will, attention, sensitivity and feeling. It will be argued that the objective of education as a work over oneself is the development of moral conscience, through the improvement of natural capacities, the search for inner freedom and happiness.

Palabras clave: atención; autoeducación; esfuerzo; Epicteto; voluntad.

Keywords: attention; self-education; effort; Epictetus; will.

---

[1] This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES)– Finance Code 001.

INTRODUCCIÓN

Presentaremos un estudio en curso sobre la idea de la educación como un trabajo sobre sí mismo inspirado por tres autores muy distintos: Epicteto de Hierápolis, filósofo grecorromano nacido en el siglo I da EC, el pedagogo francés Jules Payot nacido en el siglo XIX y el filósofo francés contemporáneo Jacques Rancière nascido en el siglo XX. Somos conscientes de las dificultades conceptuales y el peligro de los anacronismos, sin embargo, no pretendemos hacer una exposición exhaustiva de la tesis de cada autor para compararlas, sino indicar en términos generales una concepción de la educación que estaría implícita en estos autores.

La idea de la educación como un trabajo sobre sí mismo proviene de la percepción de que Epicteto y Payot presuponen y Rancière sugiere la existencia de una naturaleza humana entendida simplemente como razón, atención y voluntad. Y que un desarrollo psíquico y moral considerado normal y saludable sería uno en el que el ser humano aprendiera la apropiación de su propia capacidad racional, fuerza de atención y fuerza de voluntad, realizando su naturaleza humana y desarrollando su conciencia.

La idea de aprendizaje de la apropiación de sí parte de lo principio de que los seres humanos no son naturalmente libres, pero que ellos necesitan conquistar su libertad interior o moral, conquistando un poder de influencia y de dominio sobre sí mismo. En otras palabras, la libertad moral solamente existe cuando el sujeto posee un total dominio sobre el uso de las propias capacidades naturales. La liberación de la esclavitud natural exige del sujeto un continuo esfuerzo de atención sobre sí mismo para vigiar la dirección de lo funcionamiento de sus capacidades naturales y para ejercer sobre ellas una influencia. Es una autoeducación, una autoformación del carácter, que conduciría a la emancipación intelectual o, si lo desea, a la libertad interior o la conciencia moral.

Los tres autores entienden las desigualdades intelectuales y morales como desigualdades en la cantidad de entrenamiento de la fuerza de atención, la fuerza de voluntad y la capacidad racional, es decir, la cantidad de esfuerzo y energía invertida, no como desigualdades innatas. De hecho, cada trabajo humano, ya sea un libro o un edificio, contiene inteligencia, intención y cuidado. Todas las obras humanas contienen más o menos dedicación y más o menos esfuerzos de reflexión y atención. Ahora, todos los seres humanos tienen razón, atención y voluntad, pero es evidente que no todos tienen el tiempo, el interés, los incentivos y las condiciones materiales para dedicarse a los estudios de literatura y arquitectura, por ejemplo. Por lo tanto, no existe inteligencias superiores y inferiores, pero inteligencias más o menos entrenadas y desarrolladas (Rancière, 2020, p. 49).

Por lo tanto, encontramos que los tres pensadores comparten ideas y principios que subyacen a una concepción de la educación como un trabajo sobre sí mismo, a saber: todos los seres humanos están naturalmente dotados de ciertas capacidades y el perfeccionamiento de esas capacidades puede ser realizado a través de su ejercicio y del esfuerzo renovado y continuo; la fuerza de voluntad, la fuerza de atención y la razón son intrínsecamente dependientes; y, finalmente, la asociación entre el desarrollo de las capacidades naturales con el progreso moral y la conquista de la felicidad. Por lo tanto, el sustrato de la noción de la educación como un trabajo sobre sí mismo es la idea de perfeccionamiento de sí, el perfeccionamiento o el desarrollo de las capacidades naturales de los seres humanos, en especial, de la razón, de la voluntad y de la atención, porque el desarrollo de esas tres capacidades implicaría necesariamente en el desarrollo de la sensibilidad y del sentimiento.

1. CONSIDERACIONES SOBRE LOS TRES AUTORES

Epicteto, Payot y Rancière asocian el desarrollo de las capacidades naturales con el progreso moral y el logro de la felicidad, argumentando que el empoderamiento del control sobre la propia atención es la clave para la emancipación intelectual y la libertad interior. Cada uno, a su manera y de acuerdo con sus esquemas conceptuales, hace una asociación directa entre atención, voluntad y razón. Los tres enfatizan la importancia del entrenamiento de la fuerza de atención porque entienden que el esfuerzo de atención es esencialmente un esfuerzo de voluntad y de inteligencia. Así, el fortalecimiento de la fuerza de atención como atención voluntaria es asumido como un camino privilegiado, si no el único, para el desarrollo de la razón, de la voluntad, de la sensibilidad y del sentimiento.

1.1. Jules Payot

Para Payot, en el libro *La educación de la voluntad*, se trata de desarrollar la "energía de la voluntad", traducida como "energía de la atención voluntaria", caracterizada por su vigor y continuo esfuerzo de orientación hacia la meta para la cual trabaja. Según él, prestar atención es la más elevada manifestación de la voluntad humana porque la fuerza de voluntad es medida por la intensidad de la atención sostenida en el momento de trabajo (Payot, 2008, p. 147). En los momentos de sueño despierto y de dispersión la atención se vuelve pasiva y adormecida, dejando las asociaciones mentales y emocionales sin orientación (Payot, 2008, p. 95), es decir, fluyendo automáticamente (Payot, 2008, p. 182). En este sentido, la atención dispersa y distraída indicaría una voluntad débil porque no está orientada a una dirección. La fuerza de voluntad consistiría en una constancia de esfuerzos repetidos orientados a objetivos y su fortalecimiento consistiría en aprender a dirigir la atención para no distraerse en su camino. Según el pedagogo, adquirir el hábito de prestar atención y combatir la inercia de la pereza y la falta de atención es el núcleo de la "ciencia del dominio propio" y una verdadera educación de la voluntad orientada hacia la libertad interior.

1.2. Jacques Rancière

A la vez, para Rancière, en el libro *El maestro ignorante*, se trata de educar para la emancipación intelectual comprendida como un "acto de atención a sí mismo" que el sujeto emancipado realiza, para conocer en sí y reconocer en los demás, su naturaleza intelectual, su poder y su valor. El sujeto emancipado es aquel que se conoce a sí mismo porque presta atención a los movimientos de sus propios pensamientos y acciones, y que a través de este esfuerzo de atención a sí mismo actualiza su capacidad de comprender y actuar (Rancière, 2010, p. 164). En este retorno de la atención sobre sí mismo, la voluntad redescubriría su racionalidad y alcanzaría la conciencia de su potencia, fuente de la estima de si como un ser racional (Rancière, 2010, p. 86). Esta conciencia de la naturaleza intelectual de sí mismo implicaría comprometerse a no olvidar quién se es, es decir, a luchar continuamente contra la distracción y la pereza, contra el deseo de evadir a el esfuerzo de ejercer la inteligencia (Rancière, 2010, p. 114). Según Rancière, la inteligencia y la voluntad tendrían dos formas de alianza: atención y distracción (Rancière, 2010, p. 114). En este sentido, el esfuerzo de inteligencia sería en realidad un esfuerzo de atención porque la actividad de la inteligencia se entiende como investigación y búsqueda antes de ser una combinación de ideas (Rancière, 2010, p. 83). Así, la emancipación intelectual dependería de un esfuerzo repetitivo y perseverante de vigilancia continua porque su opuesto, la distracción, indicaría la ausencia de inteligencia y la pasividad de la voluntad.

1.3. Epicteto de Hierápolis

Lo filósofo grecorromano Epicteto en las *Disertaciones* propone el perfeccionamiento de la razón (*lógos*), de la voluntad (*proaíresis*) y de la atención (*prosochê*) para educar los impulsos

naturales y desarrollarlos en lazos afectivos para vivir en harmonía en la sociedad, interiormente libre y feliz. Para el, la libertad (*eleythería*) es, al mismo tiempo, una cuestión epistemológica y plástica (Disertaciones, 4.1). Las nuestras acciones siempre obedecen a ciertos principios sea en respuesta a situaciones habituales sea en respuesta a circunstancias imprevistas. Eses principios de la acción se encuentran en nosotros en la forma de creencias o opiniones formadas (*dogmas*) sobre el funcionamiento del mundo, sobre la realidad, sobre los bienes y los males, en fin, sobre todo y todas las cosas. Sin embargo, Epicteto afirma que ignoramos la mayoría de esas opiniones porque somos levados automática y pasivamente al su asentimiento por el simples convivio con las personas y por la influencia del entorno en que vivimos y fuimos educados. Y que esta ignorancia es la razón de nuestra esclavitud: somos esclavos de opiniones y sustentamos valores con nuestras acciones que no fueran elegidos racionalmente por nosotros mismos, actuamos de modo acrítico ignorando las razones de nuestras acciones, en suma, a todo instante somos influenciados por el medio exterior y asentimos a su influencia sin nos darse cuenta.

De ese modo, por un lado, la libertad moral o interior exige la posesión de conocimientos, en particular, del conocimiento de sí mismo y de la naturaleza humana. El conocimiento de las propias opiniones sobre lo que se acredita ser el bien, el mal, la justicia, la felicidad y la meta de su vida. El conocimiento de su funcionamiento interior, de las operaciones de apropiación de opiniones y de valores y de las operaciones del asentimiento y de la suspensión del asentimiento, así como de las relaciones entre los asentimientos y las acciones. Por otro lado, la libertad exige plática, ejercicio y entrenamiento porque ella no es un estado estacionario, inmóvil y inmutable, pero una actividad continua y incesante, un ejercicio del poder de ser libre. Ese poder es el poder que el sujeto ejerce sobre sí mismo, con lo cual el resiste a las determinaciones de las influencias exteriores y se influencia a sí mismo, se autodetermina, se domina y se torna señor de sí mismo (*egkrateia*).

El ejercicio del poder sobre sí mismo es el ejercicio de la razón (*lógos*), del pensamiento que investiga y examina el contenido de la representación que se forma en el interior del alma (*psychê*) del sujeto sobre el mundo exterior. El poder del examen de la razón que se vuelve sobre el mundo interior del sujeto y sobre la representación exterior que el concibe en la mente es el mismo poder que suspende la fuerza de influencia de la exterioridad sobre la interioridad. En otros términos, es el movimiento de la conversión de la atención, de la mirada hacía a sí mismo, de si volver sobre sí mismo con una actitud atenta y de examen que el sujeto ejerce el poder de dominio de sí propio (Hadot, 2014, p. 25 y 203). La actitud de atención y de examen sobre sí suspende provisoriamente el poder de las influencias exteriores tanto cuanto el poder de las influencias de los impulsos naturales, porque la atención sobre sí es la marca de la presencia de la razón (*lógos*) que observa hacía el sujeto mismo y que a través de esa observación ejerce su influencia (Disertaciones, 4.12). La atención hacía a si mismo suspende provisoriamente las influencias sobre las elecciones del sujeto porque cuando la atención es relajada o pierde intensidad, entonces el poder de resistencia a las influencias disminuí.

Según Epicteto, las opiniones que tenemos sobre las cosas moldan nuestras relaciones con ellas porque las opiniones determinan se por ellas tendremos deseo o aversión, impulso de atracción o impulso de repulsión. En ese sentido, el habla que la causa de todos los conflictos entre los seres humanos reside en las opiniones, pero no tanto en las opiniones generales sino en las opiniones particulares sobre situaciones determinadas en las cuales tenemos de aplicar principios generales a eventos particulares, como, por ejemplo, la opinión de que la justicia es una cosa buena y que el bien es deseable, pero ¿cómo vivir justamente y de acuerdo con el

bien? Entonces aquí diferentes culturas responderán diferentes cosas. La solución encontrada por Epicteto fue elaborar un criterio con lo cual podría avaliar los valores de verdad de todas las cosas y de todas las relaciones sociales existentes. Formulado por el en las siguientes palabras: "de las cosas existentes algunas son encargo nuestro, otras no" (*tôn ontôn tà mén estin eph'êmin, tà de ouk eph'êmin*) (*O manual de Epícteto*, p. 15). Entonces conocido simplemente como *eph'êmin ouk eph'êmin*.

Para Epicteto solamente nuestras acciones tienen valor positivo o negativo, pues solamente nuestras acciones pueden ser elegidas y determinadas por nosotros sin la necesidad de otras personas. Por otro lado, las cosas materiales, las opiniones de los otros, las honrarías y los cargos públicos son ejemplos de cosas que dependen de la voluntad de otras personas y que están sometidas a los ventos favorables o desfavorables de las circunstancias. Con efecto, colocar la garantía de su propio bien estar en la pose de los bienes materiales es lo mismo que someterse el bien de su alma y el logro de la felicidad a las variaciones del flujo de las circunstancias. La regla *eph'êmin ouk eph'êmin* orienta nuestra atención para aquello de más importante para nosotros: no podremos asegurar nuestros bienes materiales, ni la vida de aquellos que amamos, ni nuestras posiciones sociales o trabajos, pero depende solo de nosotros apreciar el que tenemos hoy, satisfacernos con la ropa que vestimos, amar nuestros amigos, ser un buen hijo, aunque nuestro padre no sea una buena persona, ser un buen vecino, un buen ciudadano, ser una persona justa y honesta.

Para el filósofo, las virtudes (*aretai*) son los verdaderos bienes de los seres humanos, pero la mayoría de ellos no están de acuerdo con esta opinión y valorizan los bienes materiales en detrimento de los bienes morales. Los humanos, como perros egoístas en disputa por un pedazo de carne, cambian los bienes reales por bienes falsos: destruyen lazos familiares por pedazos de tierra, roban, matan y maltratan hermanos y semejantes, cambiando la justicia, la honestidad, la dignidad, la magnanimidad por objectos sin valor real, por la injusticia, la deshonestidad, la indignidad, la pequeñez del alma. Aquí, en esta filosofía, la felicidad esta en la harmonía del alma (*psychê*) consigo misma, en la concordancia de sus opiniones con sus deseos y impulsos, en la ausencia de contradicciones. Pero ¿quién hoy en día no dirá creer en la justicia, en la honestidad, en lo respeto? ¿Cuántas personas son capaces de satisfacerse con lo que tiene? ¿Cuántas personas no resisten a la opinión de la moda para que se cambie su armario entero a cada verano? ¿O su teléfono? ¿O su cabello? ¿O que no valorice la opinión del otro?

Las cosas que son *eph'êmin*, que están abajo nuestra voluntad, la cualidad de nuestras acciones es la única cosa que deberíamos prestar atención, según Epicteto. Somos igualmente responsables por nuestras acciones automáticas y involuntarias, pues nuestra desatención también es una elección, una elección por non actuar, sea por pereza o por flaqueza de la fuerza de atención es siempre nuestra responsabilidad. Los impulsos son muy veloces y una pequeña distracción es suficiente para la realización de una acción precipitada que podría ser evitada. Por lo tanto, el entrenamiento de la atención es necesario se queremos mejorar nuestra vigilancia de nuestros impulsos, opiniones y deseos que alimentan aquellos para corregir nuestras acciones según los verdaderos bienes morales. En este sentido hay en el enseñamiento de Epicteto no solo una educación de la voluntad (Costa, 2008), pero una educación de la atención: el entrenamiento de la fuerza de atención, el aprendizaje del objecto de vigilancia con ayuda del criterio, así como el aprendizaje del control de la atención que debe volverse hacía el propio sujeto y sus manifestaciones interiores para a partir de ahí cuidar de sus acciones.

En efecto, para Epicteto, la práctica de la regla *eph'êmin ouk eph'êmin* para la adquisición de las opiniones sobre la relatividad de los valores de las cosas exteriores y sobre la solidez de los bienes morales, es el comienzo de nuestra liberación de las opiniones pasivamente asentidas y apropiadas durante toda la vida. A partir de ese trabajo de reexamen de nuestras opiniones se hace el trabajo de investigación de los impulsos para la acción: la investigación de los impulsos que tenemos y de las opiniones que los provocan. El filósofo cree que los seres humanos son dotados naturalmente de ciertos impulsos desde el nascimiento: impulso de percepción de si, impulso de amor de si y autopreservación, impulso de selección de las cosas que favorecen la autopreservación, impulso de creación de lazos afectivos con los padres y familiares directos y, en fin, los impulsos morales por el cual los seres humanos buscan los bienes morales (Dinucci, 2016). Sin embargo, naturalmente los impulsos son más fuertes hasta la creación de lazos afectivos con los padres y, por veces, solamente hasta la selección de las cosas que favorecen la autopreservación. Por otro lado, los impulsos morales para la busca de los bienes morales necesitan ser estimulados y alimentados a través de esfuerzos personales. Epicteto cree que hay diferentes grados de afectividad humana y que la expansión de ella depende del desarrollo de los impulsos de autopreservación y de afectividad por sí mismo en los impulsos morales y de afectividad por las otras personas.

La atención en la filosofía de Epicteto juega un papel central. En resumen, la razón es responsable por emitir juicios de valor y la voluntad por orientar la acción mientras los impulsos naturales de autopreservación ejercen incesantemente su influencia. La vía para desarrollar eses impulsos restrictos a la afectividad de sí mismo en impulsos morales y expandir su afectividad incluyendo los otros seres humanos y la comunidad es entrenando la fuerza de atención y apropiándose de su poder. Cuando falta atención, las acciones del sujeto obedecen ciegamente sus impulsos más fuertes, pero cuando el sujeto es atento y consciente de sí mismo puede ejercer un poder de dominio sobre las exageraciones de sus impulsos egoístas de autopreservación y alimentar los impulsos afectivos para la vida en comunidad. En este sentido, la comprensión de los valores morales más nobles disponibles a los seres humanos ocurriría de acuerdo con el perfeccionamiento de la fuerza de atención, siempre asociada con la razón y la voluntad, ya que la atención del sujeto ahora contemplaría tanto a sí mismo como a los demás, es decir, el yo y sus acciones se insertarían en un contexto existencial y social más amplio.

CONCLUSIONES

No tenemos la pretensión de conclusión, pero la intención de hacer algunas consideraciones finales destacando las ideas que nos parecen las más importantes de ese estudio. Primeramente, la idea más importante para nosotros es la de fuerza de atención y de su entrenamiento, pues vivimos en un momento en que la distracción es la regla. En segundo lugar, la idea de desarrollo de la afectividad o, se deseamos, del sentimiento asociado a la comprensión de los valores morales. Y por fin, la idea de naturaleza humana comprendida como aquello ser dotado naturalmente de razón, voluntad, atención y afectividad, pero que necesita hacer muchos esfuerzos sobre sí mismo se quieres desarrollar todas sus posibilidades naturales, pues no son automáticas o gratuitas.

Sin duda, en un momento de la humanidad en que la felicidad es identificada con lo consumo de bienes materiales, hace necesario volvernos a la noción de felicidad de Epicteto y otros filósofos griegos. Pero, no solamente esta identificación es una razón para tanto, sino el fenómeno de la depresión y de la solitud también pueden ser revisitados con una mirada griega que predica la desposesión de los bienes materiales, la indiferencia de la belleza física y, al mismo tiempo,

predica la amistad y la construcción de vínculos afectivos entre los seres humanos más allá de sus intereses personales.

Hemos propuesto esbozar en líneas muy generales el carácter formativo y autodidacta de la fuerza de la atención humana como resultado de un conjunto de esfuerzos sobre uno mismo y la relevancia que el uso de la atención ocuparía en los desarrollos intelectuales y morales. De hecho, la idea de una educación del trabajo sobre sí mismo presupone una necesidad de mejora y una exigencia para sí mismo, sin embargo, vimos que esta exigencia podría tener una estrategia, un método, es decir, un camino a seguir. El perfeccionamiento de si debe tener un objeto claro, en nuestro caso, la fuerza de atención. ¿Qué puede hacer un sujeto atento? ¿Y qué puede hacer un sujeto distraído? ¿Cuál es la diferencia del resultado de la actividad humana hecha con distracción o con atención? ¿Como podría uno encontrar satisfacción si constantemente se olvida, se sale de su camino y vive sin orientación? ¿Qué es una razón distraída, o una voluntad distraída, si no un movimiento automático del pensamiento y de la acción?

Estas preguntas nos guían en la investigación de una educación de sí mismo basada en la idea de perfeccionamiento de la fuerza de atención en un contexto contemporáneo, en el que las reflexiones sobre la educación parecen requerir un enfoque más práctico y simple para enfrentar nuestros desafíos de convivencia de la vida en comunidad. La reflexión sobre la noción de que la emancipación intelectual y la libertad interior dependerían de una apropiación de la fuerza de atención puede ser útil en este caso, pues la atención hacia uno mismo y hacia los demás –que se aprende después de un largo proceso de entrenamiento y de repetidos esfuerzos de atención y voluntad– haría con que el sujeto reconozca el valor del trabajo realizado sobre sí mismo, como resultado de sus esfuerzos, y reconocería, también, un factor de igualdad entre todos los seres humanos: la dificultad de hacer esfuerzos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, C. (2008). *La paideia della volontà. Una lettura della dottrina filosofica di Epitteto.* Roma: Anicia.

Dinucci, A. (2016). *Koinonia cósmica e antropológica em Epicteto*. In *Cosmópolis: mobilidades culturais às origens do pensamento antigo*. Coimbra: Annablume.

Epicteto (1993). *Disertaciones por Arriano.* Madrid: Gredos.

Epicteto (2017). *O Manual de Epicteto*. Aracaju: UFS.

Hadot, P. (2014). *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: Realizações.

Payot, J. (2008). *A educação da vontade*. Campinas: Kírion.

Rancière, J. (2010). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

IGUALDAD Y EDUCACIÓN RESPECTO AL SEXO

Peiró i Gregòri, Salvador
Catedrático de Universidad
Profesor Colaborador de la Universidad Libre Internacional de las Américas, Valencia
salvador.peiro@ua.es

Resumen

Consideramos los principios universales y valores: igualdad, con libertad, solidaridad, emanados de la esencia humana, generando derechos y deberes, orientan la vida escolar. Corolariamente, para educar se debe comprender la naturaleza de la persona humana, lo cual conlleva tratarles sin discriminación.

Se aclaran los términos relativos a "igualdad", señalando los obstáculos a que las personas se eduquen bajo la guía de este valor, deteniéndonos en alguna casuística sobre el sexo, dogmatismo, etc.; luego, se enjuician críticamente desde "dogmatismo" y sus analogías. Considerando las teorías pragmática, justicia distributiva, libertario-capitalista y comunitarista, seguidamente reflexionamos sobre los retos que esto trae para la vida democrática.

Para efectuarlo, no efectuamos un discurso neuro-biológico, sino que las prácticas educacionales se iluminan integrando las conclusiones de esta inter-ciencia, a la vez que juzgar la práctica desde la Filosofía Pedagógica.

La tesis es: Si la educación (formal, no-formal e informal) no promueve la identidad sexual conforme al *gen-idiotipo-bíos*, podría promoverse muchos diagnósticos falsos de *disforia de género*. Esto daría pie a intervenciones farmacéuticas o quirúrgicas con efectos irreversibles, lo cual sería inequitativo e injusto.

En este cometido, se cuida de no interpretar, ni fomentar, actitudes irrespetuosas hacia personas en virtud de su orientación sexual, ni definir la identidad personal de nadie sólo desde la perspectiva del sexo.

Abstract

The freedom, the solidarity and other values emanating from the human essence as well universal principles such as constitutions on equality are taken into account, generating rights and duties. Thus, such foundations also guide school`s life. Corollary, to educate is necessary understanding the nature of the human person, of each one in particular, which entails treating them without discrimination.

The terms relating to "equality" are clarified in order to point out the obstacles to the education of people under the guidance of this value, stopping in some casuistry about sex, dogmatism, etc. Then, critically judged from "dogmatism" and its analogies has been done. Considering the theories of pragmatics, distributive justice, libertarian-capitalist and communitarian, then on the challenges that this brings us to democratic life.

To carry the paper out, we do not make a speech in neuro-biology, but rather illuminate the educational practices integrating the conclusions of this inter-science, while at the same time judging the practice from the Pedagogical Philosophy.

The Thesis consists on: If education (formal, non-formal and informal) does not promote pupils' sexual identity according to their genotype-idiotype-bios, many false diagnoses of gender dysphoria could be promoted. This would lead to pharmaceutical or surgical interventions with irreversible effects, which would be inequitable and unfair.

In this task, it is careful not to interpret, or to encourage, disrespectful attitudes toward people by virtue of their sexual orientation, nor to define anyone's personal identity only from the perspective of sex.

Palabras clave: discriminación educacional, sexualidad; identidad; ideología; igualdad educativa.

Keywords: educational discrimination, sexuality; identity; ideology; educational equality.

1. IGUALDAD Y JUSTICIA

El campo semántico de "igualdad" contiene nociones como conformidad, correspondencia, proporción, equivalencia, permanencia, constancia, identidad (Puy, 1987, p. 471). Centrados en la igualdad generada a partir del reconocimiento de la identidad, sabemos que tales connotaciones residen (permanencia, constancia) en el genoma humano que, siendo de uno, es común a toda la humanidad (de aquí la igualdad, por equivalencia), por lo que cada persona es conforme con su código-ADN, por lo cual no se debe alterar según capricho individual, pues informa dando el propio mapa *identitario genético* (Cubero, 2003, pp. 2-6), en tanto que su manipulación o modificaciónno presentaría correspondencia con su fundamento.

Esto es así, pues, las investigaciones bío-genéticas hallan como irrefutable que el cigoto contiene un genoma propio, que le da una singularidad irrepetible y única, siendo diferente a la de su padre y de su madre, y que permanece tal cual hasta la muerte (Miklavcic y Flaman, 2017). En este sentido, antropológica y neurológicamente se constata que todas las personas somos esencialmente iguales, a la vez que diferentes en lo sexual (cromosomas XX e XY, así como los pares cromosómicos 1, 9 y 19). Tal binariedad sexual (varón y mujer) ha sido confirmada contundentemente mediante el análisis de ADNs de unas 500.000 personas, no encontrándose ningún gen homosexual (Science, 29/08/2019; Nature, 30/08/2019)[1]. También funcionalmente: hay diferencias en estructuras cerebrales de varón y mujer[2]. En verdad, las investigaciones neurobiológicas explican que las estructuras cerebrales de los varones difieren de las de las mujeres (Burgos, 2014). Es que los cromosomas antedichos hacen del sexo una disposición innata: no tenemos sexo, somos sexuados (López Oliva, 2019).

Además, diacrónicamente, siendo la misma persona un alumno de infantil que pase a la secundaria, constataríamos que su carácter cambia, aunque la dignidad es perenne (Choza, 1998, p. 249 y ss), la pubertad muestra una definición (Temboury, 2009). En cuanto a lo que trasciende el carácter y, a la vez, concreta la realización del yo, la dignidad humana es la posibilidad de definir su entidad, que se materializa de diversos modos, sea en forma de necesidades (Maslow, 1991) o en áreas de valor (Spanger, 1966). Cuando se efectúa una acepción de personas, conculcando algún nivel de necesidades, distinguiendo unas de otras,

[1] Se citan tres referencias al respecto, todas consultadas el día se su aparición, según fecha indicada. There's no evidence that a single 'gay gene' exists. https://www.sciencenews.org/article/no-evidence-that-gay-gene-exists; Lambert, J.: No 'gay gene': massive study homes in on genetic basis of human sexuality, Nature, 29/08/2019, https://www.nature.com/articles/d41586-019-02585-6 ; Farewell to the 'gay gene' theory. Michael Cook, editor of BioEdge, 2019/09/01 https://www.bioedge.org/bioethics/farewell-to-the-gay-gene-theory/13200?inf_contact_key=eb7eb6a1a41e0638687f085934157813842e902fbefb79ab9abae13bfcb46658

[2] Testing the Empathizing–Systemizing theory of sex differences and the Extreme Male Brain theory of autism in half a million people. David M. Greenberg, Varun Warrier, Carrie Allison, and Simon Baron-Cohen. PNAS published ahead of print November 12, 2018.

sea individual o grupalmente, con el objeto de negarles algún aspecto de su dignidad se está discriminando. Desde la axiología, esto se concreta en seis áreas valorales (Marín, 1976).

Por estos supuestos, la declaración dos Derechos Humanos "reconoce" la centralidad fundada en cada persona respecto a salud, educación... Pues, por ser varón o mujer, nuestras percepciones, sentimientos maneras de relacionarnos, modos de entender, etc. afecta a toda la estructura individual. Pero, si se considera dinámicamente, en vez de estática, resultan idiosincrasias cada vez más complejas, ya que el "conocer-sintiendo-constructivamente" (Choza, 1990) se insiere desde lo biológico a lo creencial.

En relaciones interpersonales, esto significaría que lo antinómico a igualdad es la discriminación, más que desigualdad (Miralles, 1995). Discriminar suele suceder principalmente en cuestiones de raza, lingüísticas, laborales, religiosas… Homólogamente, igualdad no es uniformismo ni igualitarismo, por lo que no para socializar según el sexo, no se ha de actuar como un mero (Chirinos, 2012) reparto de roles y tareas, sino en la modalización.

Un caso es desempeño laboral respecto al sexo y en dirección y liderazgo, pero aún hay grandes distancias en comparaciones entre mujeres y varones. Se constatan errores básicos: el fracaso de la mujer en su desempeño familiar y matrimonial camina a lo inverso en sus frutos laborales. Pero, hay muchos casos de señoras con éxito (hogareño y empresarial), sin poner en suspenso su feminidad. Éstas son coherentes, sin supeditarse, acomplejarse, etc. (Chinchilla, 2018, p. 24 y ss). Los horarios, estilos rígidos de dirección, etc. impiden la conciliación de tareas; la autosugestión derivada de falta de autoconfianza, miedo a fracasar, caracterizar el triunfo como varonil… generan en ellas el síndrome de impostura (Chinchilla, 2018, p. 28). Todo esto conforma un currículum oculto, minando los valores que la educación trata de promover. Aunque, los desempeños confirman el talento femenino.

La igualdad es un principio ético-político según el cual las prescripciones, prohibiciones y penas legales son las mismas para todos los ciudadanos, sin acepciones. Se distinguen dos clases en la misma: formal-exterior y material-real (misma fortuna, instrucción, inteligencia, salud, etc). El liberalismo puro ignora la segunda acepción, propugnando sólo la formal. Pero, al educar no es posible separar claramente tal clasificación, puesto que para ello es necesario efectuar un juicio valorativo en que entran aspectos morales y psíquicos (base neuro-vegetativa, inteligencia, afectividad y voluntad), a la vez que impactan sobre las personas aspectos circunstanciales: valores, costumbres, etc. (Lalande, 1967, p. 479).

Una especificación: influir para orientar la identidad sexual del educando, ¿respeta la igualdad en la dignidad?, ¿sería conforme a la realidad igual de cada persona?

2. SEXO E IGUALDAD EN EDUCACIÓN

La disforia sexual consiste en una controversia de sentimientos respecto al *bios* e imagen sexual de un sujeto, el cual experimenta cierto grado de incongruencia entre su sexo de nacimiento y su sentimiento sexual. Se dice de quienes experimentan cierto grado de incongruencia entre su sexo de nacimiento y su carácter sexual. La respuesta que más se está acentuando, aunque no es la predominante consiste en educar según *un modelo gender agenda* (Arrubia, 2018). Ante este fenómeno hay diversas respuestas escolares.

En diversos eventos científicos se ha resaltado la relevante influencia de la educación, que se promueve mediante situaciones informales de educación, así como su incidencia en los procesos

intelectuales, hábitos, de socialización, a transmutación axiológica (Peiró, 1994). En este sentido, según el informe citado sobre la inexistencia del gen-gay (Science, 2019; Nature, 2019), se manifiesta que los principales condicionantes para conducir a la homosexualidad son el ambiente, experiencias tempranas y la educación. La confluencia de las agencias informales, que educan configurando un imaginario colectivo, así se liga la situación a conflictos como violencia, discriminación laboral y disforia de género, los cuales se toman como objetivos de la "Agenda Gender"[3] para anularlos.

Entonces, aparte de proseguir inculcando la ideología *gender* mediante filmes, publicidad, noticias, etc. (procesos informales de educación). Por ejemplo, en Francia ya se van incluyendo en las programaciones televisivas a chavales que tienden a someterse a cirugías de reasignación sexual y, en todas partes internet está lleno de información sobre tal tema, al cual acuden los alumnos motivados por las informaciones escolares (*Le Point*, 15/09/2018). Se podría efectuar un estudio para verificar lo mismo en otros lugares, como ya tenemos también en España.

Se aborda su inclusión de este sistema de valores en la educación escolar. Pero, se trata de una diseminación acrítica, sin ser aprobada por la ONU, sus agencias lo "imponen" a los diversos estados (Gennarini, 2019). Como se ha estudiado mediante el análisis de la legislación (García Perales, 2012), las disposiciones legales tratan de "adaptar" a los educandos hacia el contexto. Es decir, al imaginario colectivo que se ha configurado desde hace años. Así, lo que sucede en las aulas podría ser normal y aceptado por los padres y madres.

¿Qué se está efectuando en lo escolar?

En Australia, se enseña a los escolares sobre el género que cerca de un 4% de la población no coincide con su sexo orgánico…, se les reitera en las aulas que no estar conforme con su sexo de nacimiento significa que se es una persona transgénero, y los alumnos terminan por creérselo (Gregory, en Luque, 2017).

En Gran Bretaña se usan libros de texto (como *Can I Tell You About Gender Diversity?*) que promueven un carácter transexual, según el modelo sde ONGs y agencias *transgender*[4]; incluso se manda a los escolares a casa por protestar contra la imposición de un uniforme sexualmente neutral[5]. En este contexto, no es de extrañar que cada día un adolescente (10-15 años) sufre operación para cambio de anatomía sexual (*The Telegraph*, 8/07/2017). También, en Birmingham, algunas escuelas, mediante la asignatura RSE, desarrollan programas promoviendo lo homo-transexual (alumnos de 4 a 11 años). Los padres han detenido tal iniciativa y el hecho ha causado gran revuelo nacional.

En Francia, la *VigiGende*r observó que hay la expansión solapada y regular del modelo *gender* en las escuelas. En las instituciones escolares se les formatea con un goteo incesante de mensajes consistentes en que no habría ningún problema en cambiar se sexo, puesto que tanto

[3] The 2030 Agenda: challenges of implementation to attain gender equality and women's rights. Consultado el 20 agosto 2019: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13552074.2016.1142229

[4] Children being put at risk by transgender books that 'misrepresent' medical knowledge, academic claims https://www.telegraph.co.uk/news/2019/09/04/children-put-risk-transgender-books-misrepresent-medical-knowledge/?inf_contact_key=9fe61e53d2bb57b2779a4159e4a86cc87e470d92b8b75168d98a0b8cac0e9c09

[5] Lewes: Pupils sent home for protesting against 'gender neutral' uniform. Recibido y leído el 7/9/2019 https://news.sky.com/story/lewes-pupils-sent-home-for-protesting-against-gender-neutral-uniform-11804033?inf_contact_key=29c892d89866e1224f68248acaf13675842e902fbefb79ab9abae13bfcb46658

la homo como la heterosexualidad son equivalentes, ya que se trata de obtener placer, al respecto, un cuerpo sexuado no tendríainfluencia alguna. Así se observa que cada vez más niños presentan trastornos de identidad y pidan cambiar de sexo (Pivet, 2019).

En 2011, las escuelas de primaria estatales de USA, para escolares de 10 a 11 años, con el fin de reaprener lo que previamente conocieron, se promovieron lecciones y actividades que ruborizaban a sus padres (George y Moschella, 2011); en Virginia se organizan el baño compartido, independientemente del sexo que sean los alumnos, con la oposición de los padres y madres[6]

Una Ley española (2007) da un primer paso: contempla revisar todos los libros de texto para detectar y erradicar los estereotipos de género que atenten contra las mujeres[7]. Esto no está mal, pero se hallan tendencias que pretenden conculcar la igualdad educativa según el reconocimiento de la diferencia real. Esto se define más concorde con la Agenda Gender mediante la pretendida reforma adversa a la LOMCE[8] parece proyectar unas actitudes discriminatorias en contra de las escuelas concertadas, lo cual atentaría contra la autorrealización en valores trascendentes (religión) y vitales (sexualidad). Tal enfoque parece que se define un tanto más en la propuesta del actual equipo del Ministerio, aunque empleando un lenguaje que juega con valores, ideas, estrategias limítrofes[9]. También, los avisos a la prensa por la Generalitat Valenciana parece que van en tal línea.

¿De verdad contribuyen las normas citadas a dignificar la igualdad de los sexos? Cabría preguntarse si se pretende una desigualdad, no tanto en favor de las mujeres, sino en pro de ciertos programas de partido. Es más, la igualdad como valor, ¿podría ser objeto de otro tipo de discriminaciones?, ¿hay base objetiva para decantar los procesos educativos en un sentido u otro?

En general, viendo las acciones de los sistemas escolares que antes iniciaron las aplicaciones del modelo gender, cada vez hay más casos de disforia de género derivados de esas prácticas. Entonces, los educandos en tal situación crítica, tienden a buscar la ayuda en Ciencias de la Salud. ¿Qué sucede como estribaciones de tales programas?

3. CIENCIAS DE LA SALUD: SEXUALIDAD Y AVISO A LA ESCUELA

Money, el iniciador de las intervenciones quirúrgicas quiso verificar su hipótesis: “los niños nacen psicosexualmente neutrales”[10]. Él aducía que desde los primeros años de vida se puede asignar un género, para lo cual bastaría un programa de aprendizaje y una operación quirúrgica. Pero, a pesar de las enseñanzas, estímulos, intervenciones en quirófano, terapias tortuosas y

[6] Virginia school district appeals mandate forcing boys and girls to share bathrooms 04/09/2019 LifeSiteNews https://www.lifesitenews.com/news/va-school-district-appeals-mandate-forcing-boys-and-girls-to-share-bathrooms

[7] Esta ley andaluza establece cursos obligatorios para formar a los profesores en feminismo, teniendo capacidad sancionadora. Consultado el 26/sept/2018 en: https://elpais.com/sociedad/2018/09/26/actualidad/1537988965_857877.html

[8] “La concertada puede estar, y puede dejar de estar, pero la que tiene que estar es la educación pública” https://www.abc.es/sociedad/abci-doble-cara-gobierno-pedro-sanchez-educacion-concertada-201809230132_noticia.html

[9] El Consejo de Ministros aprueba el proyecto de ley para la nueva Educación del siglo XXI, en http://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2019/02/20190215-proyectoley.html , consultado el 15/02/2019.

[10] Money (1972). Man & Woman, Boy & Girl. Milton Diamond contestó las tesis de Money, asestando un duro golpe a su credibilidad. Pero la masa prefirió la novedad, aunque hoy se ha clarificado el asunto.

terroríficas, el experimento resultó un fracaso, aunque lo elaboró como exitoso[11]. Inmediatatamente publicado su informe, Diamond[12] demostró la falacia de tal tesis, desmontando lo reportado. No obstante, o no se leyó esta última aportación desmitificadora, u otros asumieron acríticamente la idea para deducir desde su ideología los correspondientes programas de ingeniería social (Millet, 1970). Y así entra la Gender Agenda en la educación como Gay-gen Theory[13].

¿Existen bases científicas que respalden tales programas escolares? Aparte de lo antedichos sobre el ADN y los estudios genéticos, hay estudios que refutan un determinismo genético pro-transexualidad. De haber una causa genética (como el daltonismo, la hemofilia, el color del globo ocular…) nadie objetaría la orientación sexual, pues la reversabilidad sería muy difícil (Aznar, 2016). Se concluye que la esencial igualdad entre mujer y varón no se supedita al sexo, que es constitutivo de la persona, no es un mero rasgo o atributo (Wojtyla, 2011). La disforia sexual sería probablemente una conjunción de factores biológicos, psíquicos y sociales deficientemente explicados[14], pero sobre todo son ambientales, familiares y educativos (Science, 2019; Nature, 2019).

Una investigación sobre dos millones de danesa, concluye que el homosexual no nace, sino que se hace (Frisch y Hviid, 2006). Por consiguiente, en vez de unificar o uniformizar, habría que enfocar por la complementariedad y reciprocidad entre ellos y ellas, sin prejuzgar la inferioridad de nadie. Como la sexualidad abarca toda la vida íntegra, se derivan idénticos derechos y deberes para consigo mismo y los demás; son dos formas de completar la visión del mundo (Alegre y Mago, 2006; Ibáñez, 2003), incluyendo no sólo a discentes, también a la docencia"(in genere).

Tanto en salud como en educación, legal y socialmente, se ha construido una barrera que impide rectificar a muchos pacientes, por lo que en muchos casos la corrección no es una opción, dice un homosexual: Gregory (Luque, 2017). Vilain advierte que estamos colocando una carga excesiva en tales menores, siendo incapaces de soportarla, y comporta graves consecuencias (Luque, 2017)[15]. Podría no captarse que en la pubertad muchos suelen dudar sobre su identidad sexual. Pero, en tales momentos resulta harto difícil aconsejar a los menores. Sepamos que posteriormente entre el 75 y el 95 % han llegado a ser jóvenes satisfechos de seguir siendo

[11] Puede consultarse el diseño de J. W. Money en *Gay, Straight and In-Between: The Sexology of Erotic Orientation* (Oxford, 1988). La descripción y cualificación puede encontrarse en Diamond, M. y Sigmundson, H. K. (1997). Sex reassignment at birth. Long-term review and clinical implications. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 151 (3), pp. 298ss.

[12] Milton Diamond had a long running feud with the psychologist Dr. John Money. In the early seventies, Diamond and Money were attending a conference on transgenderism in Dubrovnik. According to the book As Nature Made Him: The Boy Raised As a Girl (p. 174) at this conference Money initiated a loud and aggressive argument with Diamond. One witness claims that Money punched Diamond; however, Diamond himself said that he could not recall any physical contact during this encounter. https://en.wikipedia.org/wiki/Milton_Diamond#cite_note-ca-3

[13] Farewell to the 'gay gene' theory. Michael Cook, editor of BioEdge, 2019/09/01 https://www.bioedge.org/bioethics/farewell-to-the-gay-gene-theory/13200?inf_contact_key=eb7eb6a1a41e0638687f085934157813842e902fbefb79ab9abae13bfcb46658

[14] Si se deseara conocer los orígenes, procedimientos, falsificaciones, casos, etc. puede consultarse la siguiente dirección: https://www.religionenlibertad.com/polemicas/44027/es-liberador-cambiar-de-sexo-una-victima-cuenta-lo-que-el.html

[15] J. Colapinto detalla las razones que hay detrás del suicidio de David (antes Brenda): Gender gap: wht were the real reasons behind David Reimer's suicide. 2004. https://slate.com/technology/2004/06/why-did-david-reimer-commit-suicide.html Consultado 01/09/2016

varones, dejando de sentir las sensaciones críticas (Vilain: Jefe de la División de Genética Médica, ULA; Bailey: en Luque, 2017; Aznar, 2018).

En este sentido, la igualdad ha de reconocer la configuración de la propia identidad, pero sin dirigirla deterministamente. Se parte de que lo sexual es menos importante que la esencial dignidad de todas y cada una de las personas, por consiguiente, no se debería dejar de lado la base científica en terapias de transición de género (Cretella[16]). Esta advierte que, en Suecia, los adultos modificados terapéuticamente se suicidaron 20 veces más que quienes no; potenciaríase la obesidad; padecerían cáncer testicular; la inoculación de hormonas para 'transexualizarse' acarrearía cardiopatías, trombos, diabetes y diversos tipos de cáncer y que, tras la operación, los huesos tienden a desmineralizarse, con riesgos de fracturación.

En situaciones informales de educación, sobre niños adoptados por parejas homosexuales, comparando la evolución psíquica de hijos de 512 parejas del mismo sexo con 206.495 los de parejas heterosexuales, se detectan problemas emocionales,[17]. En esto resulta que los hijos de parejas homosexuales presentaron 2,4 veces más problemas emocionales que los hijos de padres heterosexuales. Este riesgo crecía en 2,7 cuando los padres tenían problemas psíquicos y 1,3 cuando existía inestabilidad familiar (Sullins, 2015). En un segundo estudio constata que cuando se hace un seguimiento de estos hijos a las edades de 15, 22 y 28 años, los hijos de uniones homosexuales tenían 2,6 veces más riesgo de depresión que los de las parejas de heterosexuales (Sullins, 2016).

Sucintamente, los expertos (Gennarini, Orlandi y Oas 2018) concluyen en manifestar unas razones por las que el programa gender (Comprehensive Sexuality Education-CSE) no conviene tanto a alumnos como a los maestros: 1. La "Educación integral en sexualidad" no es políticamente neutral. 2. La educación integral en sexualidad no reduce el riesgo de infecciones de transmisión sexual. 3. La educación integral en sexualidad promueve comportamientos sexuales riesgosos que pueden tener efectos dañinos inmediatos y duraderos en los niños. 4. Los adolescentes deben ser capacitados para evitar los riesgos por completo, no solo para reducir los daños asociados con el comportamiento sexual inherentemente riesgoso. 5. Los activistas usan CSE como una herramienta de ingeniería social para exportar nociones extremas de autonomía sexual. 6. Tal CSE-educación en sexualidad socava los derechos de los padres y la integridad institucional de las Naciones Unidas.

Por consiguiente, con nuestra complejidad, llegamos al mundo en estado de extrema necesidad, los padres han de suplir el cumplimiento de los contenidos mencionados por Maslow hasta cierta madurez, por lo que es de su incumbencia y responsabilidad lo concerniente a lo emocional, físico, religioso, intelectual; seamos indúes, musulmanes, cristianos, budistas, judíos o ateos. Tal

[16] Michelle Cretella, presidenta del Colegio Americano de Pediatras, es una figura internacional de referencia en defensa de la investigación científica sobre el papel definitorio del sexo en el desarrollo infantil y adolescente, violentado por las imposiciones de la ideología de género. Afirma que "El transexualismo amenaza la salud de los menores, promocionarlo es criminal".
https://www.religionenlibertad.com/personajes/62492/doctora-cretella-transexualismo-amenaza-salud-los-menores-promocionarlo.html

[17] El boletín de la UCV titulado *Bioética press*, nº 514 - 1 -Dic- 2017, ofrece la información, con notas sobre el debate entre postuladores y críticos. http://dx.doi.org/10.1155/2016/3185067 D. Paul Sullins, "Invisible victims: delayed onset depression among adults with same-sex parents," *Depression Research and Treatment*, vol. 2016, Article ID 2410392, 2016. N. Frank, "Comment on 'invisible victims: delayed onset depression among adults with same-sex parents'," *Depression Research and Treatment*, vol. 2016, Article ID 3185067, 2016. D. P. Sullins, "Response to: comment on 'invisible victims: delayed onset depression among adults with same-sex parents'," *Depression Research and Treatment*, vol. 2016, Article ID 6834618, 2016.

responsabilidad conlleva la libertad y la obligación, concomitante con los DDHH de practicar una creencia o de opinión. Adoctrinar, dicriminando a las familias de esta dimensión es como obligar a practicar una religión diferente a la propia.

4. DESIGUALDAD POR DOGMATISMO Y ADOCTRINAMIENTO EN LAS AULAS

Reflexionando pedagógicamente sobre las prácticas *gender* en las aulas, la deformación de los alumnos sucedería por adoctrinamiento y manipulación. Esto podría ocurrir cuando el sujeto no llega a comprender las razones que sustentan lo aprendido y produce deformaciones en su conciencia (o sea: las nociones no se corresponden con la realidad de su verdadero yo), produciéndose un desarrollo unilateral que restringe el conocimiento y comprensión de su ser (identidad). Es un modo de influir sobre los demás que, movidos por un desprecio fáctico por la persona, se limita a buscar lo superficial, sin intentar que los escolares descubran el camino por el que se llega a la verdad, ni que acepten un verdadero compromiso interiorizado de vida moral (Ibáñez-Martín, 1983).

La combinación de adoctrinamiento y confusión de identidad sexual sucede en el programa Skolae (2017), cuyos planes de acción parece introducir juegos eróticos para escolares, tanto de gestión estatal como concertados, independientemente del ideario que tales instituciones tengan y con el objetivo e inculcarles la ideología de género. Por ejemplo, para 6 a 12 años: sentir las voces de dentro de mí, si soy chico o chica…; para de 12 a 16 años: el placer erótico, diversidad de gustos y placeres[18]. En la Comunidad de Madrid, ante ciertas estimulaciones sociales, reaccionan elaborando medidas (Ley 2/2016 de 20 de marzo) que contemplan prácticas con posibles consecuencias incontroladas. Similarmente en otras especificaciones enunciadas arriba.

Didácticamente, el adoctrinamiento ideológico de género, si un alumno estudia con un libro con una escena docente, lo que el alumno observa es a un varón o una mujer (en disyuntiva), pues no están ambos a la vez. Si está sólo la docente, ¿se podría interpretar que hay un modelo hegemónico femenino? Con relación al desarrollo profesional del escolar, ¿la imagen del texto con tal docente, influirá más que lo que conceptualicen los manuales sobre la profesión docente? Es más, dada una profesión eminentemente desarrollada por varones, si el libro valorara los hechos como proporcionalmente equiparados, al constatar el mundo real, ¿no se percatará del error? Por mucho que el texto o el mensaje estudiado digan lo contrario, la realidad desautorizaría tales enseñanzas. Lo cual es muy crítico y ¿antipedagógico?

Como la docencia, no sólo el profesor, también los recursos, casi determinan imponiendo actitudes hacia valores, sucedería un condicionamiento supremacista porque el docente (aunque pudiera haber muchos que no lo perciban) hacen ver tal modelo *gender* como natural. Así, se confundiría a los escolares para que aceptasen lo transexual. Consecuentemente, no se permitiría que cada uno estructure su yo libremente, operando congruentemente con su propio mapa genético.

Así, para adoctrinar se emplearían procedimientos subrepticios que dañarían la dignidad de las personas. El diseño causaría la imposibilidad de que el escolar delibere y, en consecuencia, no

[18] Al plan de acción, como sucede en México, se une un bagaje de materiales, libros, etc. (http://www.yoinfluyo.com/especiales/324-especiales/4831-libros-de-texto-para-secundaria-escritos-en-clave-de-ideologia-de-genero , http://www.yoinfluyo.com/mexico/215-vida-y-familia/4138-inconformidad-con-libros-de-texto-porque-autoridades-son-hermeticas), y estrategias, como el no dejar participar a los padres (http://www.yoinfluyo.com/mexico/215-vida-y-familia/4111-autoridad-educativa-impide-participacion-de-padres-de-familia)

sería capaz de autocontrolarse. Se identificaría con *condicionar-adoctrinar* para impulsar tales conductas, siendo gobernadas por un agente externo al educando, sin que medie su conciencia. Al doctrinario no le interesaría desarrollar el sentido crítico, ni las capacidades racionales de comprensión, para asegurar una respuesta invariable o para convertir en adeptos de sus convicciones, repitiendo ideas y pensamientos con estímulos, enajenando a la persona e impidiendo su desarrollo personal integral (Rossini y Peiró, 2013, cap. 11).

Relacionando la teoría pedagógica y esta casuística, se trataría de procesos dogmáticos por insertarse en materias que sus contenidos sean verdades de fe, aunque se han visto tendencias de ideologizar con asignaturas dogmáticas. Esto sucedería si se emplea tal currículum para promover el odio, la segregación…, siendo infieles al núcleo de la doctrina religiosa. Por todo lo cual, se aprecia un atentado a la justa y equitativa igualdad de oportunidades a desarrollar el propio proyecto genético.

Suponemos que las instituciones y las aulas que efectúan tales prácticas no son mayoría; pero, como la ley condiciona para que tales programas se implementen, parece que en el sistema educativo se ha metido un Caballo de Troya, cuyo salto sobrepasa las voluntades de los padres, llegando a inserirse en la inteligencia de los menores, enfatizando como fermentos el sentido del discernimiento.

Así pues, los programas transgénero no hacen favor alguno a los estudiantes afectados (McHugh, 2018). Más bien parece que expanden la idea de que «como uno es transgender", lo correcto sería acudir a tomar productos químicos para detener la pubertad y, luego, pasar por la cirugía.

5. A MODO DE DISCUSIÓN CONCLUSIVA

Ante las formulaciones, nos preguntamos si son beneficiosas para lograr la propia identidad de los menores[19]. Sobre todo cuando se constata que los objetivos que pretendían no se logran, más bien van a la inversa (véanse los datos de violencia juvenil o de agresiones sexuales[20], o bien la tasa de criminalidad[21], por ejemplo). O sea, los objetivos *gender* no se están cumpliendo, al revés: lo que sí se puede afirmar es que los niños tienen más confusión que antes, y el contexto es más conflictivo. Así que las escuelas están confundiendo a los infantes mediante programas de aceptación de la transexualidad, pues se incita a los pequeños a cuestionarse si realmente son chicos o niñas (Williams, 2017)[22].

Desde la Teoría Pedagógica, por lo que respecta a las escuelas como a la familia, la casuística del error de los continuadores de Money está en los fundamentos de la "ideología de género". Como sabemos, esta palabra es gramatical, por lo que pertenece al ámbito de la cultura; el sexo es de otra naturaleza, es biológico. El fallo del discurso redunda en que se ha efectuado un salto

[19] Una síntesis de reportajes al respecto, que aquí sintetizamos, se halla firmado por Luis Luque en https://www.aceprensa.com/articles/el-incierto-camino-de-los-menores-atrapados-en-el-sexo-equivocado/ Consultado 21.julio.2017

[20] Agresiones sexuales. Estudio cualitativo exploratorio realizado en la Comunidad Autónoma de Euskadi, Gobierno Vasco. Cap. 4º. Consultado el 26/10/2018 en http://www.feministas.org/IMG/pdf/Agresiones_sexuales.pdf

[21] Ministerio del Interior (2018). Gobierno de España. . Consultado el 26/10/2018 en http://www.interior.gob.es/prensa/noticias/-/asset_publisher/GHU8Ap6ztgsg/content/id/8736612

[22] "The role of the teachers becomes policing the values, thoughts and language of children to bring them in line with one particular ideological position". Cfr. Harry Yorke, ONLINE EDUCATION EDITOR, AT WELLINGTON COLLEGE 23 june 2017 https://www.telegraph.co.uk/education/2017/06/23/schools-accused-sowing-confusion-childrens-minds-over-promoting/

epistemológico, olvidando erróneamente que se es varón o mujer por lo biológico-sexual. Relacionando las premisas, la idea *gender* cometería el error de saltar desde lo psicológico a lo sociológico, de aquí a lo educacional, sin contar con la realidad psiobiológica, es decir, obviando la persona total del escolar.

Desde otra perspectiva, como la educación formal es un sistema legal, ha de contemplarse desde la dimensión jurídica. Si se convierten deseos de sujetos en *derechos* de *humanos*, sin deberes a partir de los formulados por los DDHH, se podría perder su nexo con la humanidad. Entonces, la declaración sería pasto de grupos de interés que reduciría la comunión por individualismos. Así, con *igualdad*, se desintegraría de los otros, resultando vaciados todos y, a la vez, alejados de la realidad social (enajenación).

Si cada escuela reflejase el sentido de lo sexual en el proyecto educativo, siendo reconocido sin discriminaciones, en tanto que todas las escuelas deben ser iguales ante la ley, el posibilitar la pluralidad con autorrealización identitaria-sexual, no debilitaría la educación en función de cada persona. Al contrario, el impedimento al trato igual, consistente en conculcar elegir el centro docente con proyecto educativo con proyección heterosexual clara, implica que todos pensaran igualmente, así habría monólogo u ordeno-y-silencio. Por consiguiente, los intereses de ciertos colectivos no están sobre los DDHH. El sentido de la *igualdad-en-justicia*, constatada por jurisprudencia, al apoyar al director de un colegio por rechazar la aplicación uniformizante de la Ley de la Consejería de Educación de Madrid[23]. El criterio es que los derechos fundamentales son iguales para todos, que exigen deberes para con cada persona.

Por todo ello, se hace muy difícil avalar una discriminación negativa en contra a la igualdad de cualquier familia para escoger la escuela que se desee para desarrollar la identidad de los alumnos. Si se impide la igualdad de acceso al centro docente deseado, se combate el principio fundamental de igualdad ante un bien público. Debería haber oportunidades equiparables para todos de acceder y finalizar la educación independientemente de las rentas familiares (Rawls, 2002, p. 75). Decíamos arriba que "igualdad" es un valor relativo, pues queda limitado por deberes, no sólo del ciudadano, sino también de la administración.

El modelo gender pretende eliminar la religión como derecho fundamental[24]. No obstante, considerando la aportación de la religión, por su respeto a la naturaleza corporal y sexuada de cada escolar, así como el reconocimiento de la dignidad de las inclinaciones afectivas de las personas[25], en el dominio público, Taylor (2014, cap. 8) interpreta que la tradición católica-comunión aporta una relación positiva entre individuo y comunidad, neutralizando las perversiones del ego (Taylor, 1997, cap. VI). Definiéndose más para las actividades aulares, un

[23] Se trata de la Ley 3/2016 o ley LGTBL https://www.forofamilia.org/noticias/la-justicia-falla-que-la-ley-lgtbi-no-esta-por-encima-de-los-derechos-fundamentales/?utm_source=Bolet%C3%ADn+Foro+Espa%C3%B1ol+de+la+Familia&utm_campaign=b22e05a606-EMAIL_CAMPAIGN_2018_04_26_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_cf0d66be1e-b22e05a606-196746461

[24] Durante una conferencia, el experto independiente sobre la defensa del colectivo LGTB en la ONU, Vitit Muntarbhorn, explicó que "hay algunos derechos absolutos y otros que no lo son" y defendió que "la libertad de expresión y la libertad religiosa no son derechos absolutos y podrán ser limitados si es necesario". Consultado el 18/03/2019 en https://gaceta.es/noticias/experto-lgtb-onu-defiende-coartar-libertad-religiosa-06022017-1154 del 2017/02/06

[25] Hay muchas declaraciones: https://infovaticana.com/2015/01/29/no-se-puede-violar-la-integridad-fisica-de-una-persona-para-el-tratamiento-de-un-mal-de-origen-psiquico-o-espiritual/ , http://icm.org.uy/la-iglesia-se-pronuncia-proyecto-ley-personas-trans/ … y, sobre todo, La *Declaración sobre la Cuestión de Género en la Educación*: https://es.zenit.org/articles/varon-y-mujer-los-creo-documento-sobre-la-cuestion-de-genero-en-educacion/

abogado pro-derechos de homo y transexuales propone como mejor ayuda el promover la alineación identitaria de cada alumno-en-crisis conforme a su sexo anatómico (Zucker, 1995).

Concordamos con la presidenta del Observatorio Internacional de la Familia (Slater, 2018): "Los padres de todo el mundo están luchando para proteger sus derechos y a sus hijos de la acientífica y médicamente peligrosa ideología de género y sus delirios... "Todo se reduce a un asalto directo a los derechos bien establecidos de los padres para criar a sus hijos tal como está consagrado en el derecho internacional… De acuerdo con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que es obligatoria para casi todos los países del mundo, excepto los EE.UU., 'Los padres o, en su caso, los tutores legales, son los principales responsables de la educación y el desarrollo del niño'" (Declaración ONU, 1990, Art 18-1). También hay que recuperar la comunidad originaria familiar, pues es donde convergen los individuos y sus culturas mediante las tradiciones y religiones propias. Siendo, la escuela homóloga a la célula social, se debe potenciar la paidocenosis familiar (García-Hoz, 1990).

Por consiguiente, los intereses de ciertos colectivos no están sobre los DDHH; tampoco un sentimiento debería convertirse en un Derecho Humano, aunque sí debería ser respetado tal estado emotivo. Esto ha sido apreciado por jurisprudencia, como un sentido de la igualdad-en-justicia, al apoyar al director de un colegio por rechazar la aplicación uniformizante de la Ley de la Consejería de Educación de Madrid[26]. El criterio es que los derechos fundamentales son iguales para todos, que exigen deberes para con cada persona.

Ciertamente, la administración debe velar por la salud pública, pero esto no debería plntearse sacrificando la integridad de ciertas personas. No es erróneo ni irracional que los padres protejan la conciencia de sus hijos hasta que lleguen a su madurez, controlando las acciones del estado en la educación afectiva, moral y religiosa de los menores, en donde hay valores confrontados.

Situando la cuestión en la corriente personal-comunitarista (Etzioni, 2003; Waltzer; 2011…), la solución no queda sólo con formar a los docentes. Sí, hay que impedir que tal ingeniería social tenga eficacia, tales son: las familias, la cultura, la tradición, las religiones… para evitar la deshumanización. Para ello, habría que promover una libre elección de institución docente, además de la participación de los padres en la orientación curricular de aquellos centros que no ofrezcan claramente su propio proyecto educativo.

Formalmente, la ley favorece la estabilidad democrática, regulando la convivencia de los ciudadanos mirando bien común, reconociendo la dignidad básica de cada persona. Por esto la norma no debe minusvalorarse. No obstante, para ser eficaces, los conciudadanos no deben desigualarse hirientemente respecto a la dignidad de todos y cada uno de los individuos; posibilitando la división de funciones (unos son maestros, otros alumnos), y progresando subjetiva y comunitariamente que fomente, además de no impedir, la mejora de todas las potencialidades personales (Puy, 1987, p. 472).

En la confluencia de criterios antropológicos, axiológicos y pscológicos, se suele encontrar la oposición a la educación diferenciada según sexos, el impedimento a la enseñanza según

[26] Se trata de la Ley 3/2016 o ley LGTBL https://www.forofamilia.org/noticias/la-justicia-falla-que-la-ley-lgtbi-no-esta-por-encima-de-los-derechos-fundamentales/?utm_source=Bolet%C3%ADn+Foro+Espa%C3%B1ol+de+la+Familia&utm_campaign=b22e05a606-EMAIL_CAMPAIGN_2018_04_26_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_cf0d66be1e-b22e05a606-196746461

modelos educativos religiosos y, por lo contrario, labores a favor de la agenda gender, aspecto condenado por la justicia, que lo considera discriminatorio (T-Shirts, 2019).

Con el fin de formar adecuadamente a los docentes, habría que incluir en los planes de estudios de Ciencias de la Educación una materia obligatoria que enseñase unos fundamentos biológicos de la educación, con base realista.

En suma: Igualdad sin justicia es imposible. Justo es dar a cada cual lo que le corresponde. Por generación (neurociencias) cada cual es sexuado. Impedir por confusión la autorrealización sexual de cada sujeto es injusto, por consiguiente, inequitativo, o sea: discriminatorio y desigual.

Corolariamente, más que eliminar las diferencias por razón de sexo, edad o cultura, se trata de reconocerlas, promoviendo la igualdad de oportunidades que permita el desarrollo completo de cada persona (Chinchilla, 2018, pp. 33-34). Es posible actuar dentro de la tendencia paritaria, para lo cual se han de fomentar competencias, corresponsabilidad, complementariedad, cuidado de la casa común, compromiso y confianza.

NOTA

Este capítulo NO DESPRECIA: la feminidad; a cada persona con sus tendencias afectivas; la maternidad *afectiva, cultural y espiritual*; ni la influencia que la mujer tienen en nuestra sociedad. Por consiguiente, NO SE PRETENDE que los contenidos estigmaticen o descalifiquen u ofendan a sujetos o grupos que tengan sentimientos homosexuales o *gender,* o de cualquier creencia o ideología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, M. T. (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.

Alegre, M. A. y Mago, O. (2006). Reconocimiento constitucional de la dignidad, individualidad y derechos de la personalidad. *Revista de Derecho Político*, *66.*

Arregui, J. V. y Choza, J. (1991). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.

Arrubia, E. (2018). Educación y derechos humanos a la luz de los estándares jurídicos de la diversidad sexual. *Revista Electrónica Educare*, 22(3).

Ayuntamiento de Arganda del Rey (2017). *Guía de Intervención sobre Identidad de Género en los Centros Educativos.* https://www.ayto-arganda.es/wp-content/uploads/2017/09/Guia-de-Intervenci%C3%B3n.pdf

Aznar, J. (2016) *Causas de la transexualidad. ¿Existe un gen de transexualidad?* Observatorio de Bioética, Universidad Católica de Valencia.

Aznar, J. (2018). Aspectos biomédicos de la transexualidad.

Burgos, J. M. (2014). Igualdad y diversidad. *La Gaceta de los negocios*.

CEC (2019). «Maschio e Femmina li Creò". Per una Via di Dialogo sulla Questione del Gender nell'Educazione. Congregazione per l'Educazione Cattolica, Città del Vaticano. http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/19_0996_ITA.pdf

Chinchilla, N. (2018). El nuevo liderazgo. Ayudando a la mujer a romper barreras. *Nuestro Tiempo*, 699.

Chirinos, A. E. (2017). *El enfoque de "género" y su injerencia en el ordenamiento jurídico peruano y sus políticas públicas* (Tesis Doctoral, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo).

Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica*. Madrid: Rialp.

Conde, F. J. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *14*(1).
Costa, M. V. (2002). Utilitarismo, justicia y educación, *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (34).
Cubero, M. P. (2003). *El genoma humano: identidad genética e identidad personal.* Madrid: Instituto de Ingenieria de España.
Etzioni, A. (2003). *El guardián de mi hermano*. Madrid: Palabra.
Fernández Guasti, A., Olvera Hernández, S. y García Cárdenas, N. (2015). Diferenciación sexual del cerebro. *16* ciencia, Academia Mexicana de Ciencias, octubre-diciembre de 2015.
Freixes, T. (2014). La juridificación de los valores y la igualdad como valor en la Unión Europea. En *Igualdad y democracia: el género como categoría de análisis jurídico*. Valencia, Les Corts Valencianes.
Frisch, M. y Hviid, A. (2006). Childhood Family Correlates of Heterosexual and Homosexual Marriages: A National Cohort Study of Two Million Danes. *Archives of Sexual Behavior*, 13 de octubre.
García-Hoz, V. (1990). *Educación personalizada en la familia*. Madrid: Rialp.
García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
Gennarini, S. Orlandi, M. y Oas, R. (2018). Seven Reasons to Reject "Comprehensive Sexuality Education", *Briefing Paper*, 16, International Organizations Research Group, agosto.
Gennarini, S. (2019). UN Agency Tries to Impose Abortion and LGBT Rights in Sex Education Everywhere. *Center for Family & Human Rights*, 30 de agosto.
George, R. P. y Moschella, M. (2011). Does Sex Ed Undermine Parental Rights? *New York Times*, 18 de octubre.
Hare, W. F. R. (1975). *El lenguaje de la moral*. México: UNAM.
Ibáñez, M. C. (2003). Varón y mujer: dos modos distintos de vivir y completar la visión del mundo. *Revista Panamericana de Pedagogía,* 4, 95-114.
Ibáñez-Martín, J. A. (1983). Adoctrinamiento. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Santillana.
Lalande, A. (1967). *Vocabulario técnico y crítico de la Filosofía*. Buenos Aires: El Ateneo.
López, M. T. (2017). La naturaleza humana, fundamento de la educación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 25.
López Oliva, A. J. (2019). Decálogo de confusiones de las leyes valencianas sobre ideología de género. *Observatorio de Bioética*. UCV. Consultado el 12/04/2019 en: https://www.observatoriobioetica.org/2019/04/decalogo-de-confusiones-de-las-leyes-valencianas-sobre-ideologia-de-genero/30350?utm_source=wysija&utm_medium=email&utm_campaign=544
López, J. y González, C. (2018). Valoración de la supresión de la pubertad en menores con problemas de identidad de género. *Cuadernos de Bioética*. *29*(97), 247-256
Luque. L. (2017). El incierto camino de los menores atrapados en el sexo equivocado. Consultado en: https://www.aceprensa.com/articles/el-incierto-camino-de-los-menores-atrapados-en-el-sexo-equivocado/ 21-julio-2018
Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
McHugh, P. (2016). Transgender Surgery Isn't The Solution. *The Washington Post*, 13 de mayo.
Miklavcic J. J. y Flaman, P. (2017). Personhood status of the human zygote, embryo, fetus. *Linacre Q. 84*(2), 130-144.
Millet, K. (1970). *Sexual Politics.* Columbia University Press.
Miralles, A.A. (1995). Discriminación y derecho a la igualdad. Anuario de filosofía del derecho, 12. Consultado 14/12/2018 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=142320

Moreno, M. (1995). La determinación genética del comportamiento humano. Una revisión crítica desde la filosofía y la genética de la conducta. *Gazeta de Antropología,* 11, art. 06.
Nozdick, M. (1992). *No place like the home: building sustainible communities.* Ottawa: Canadian Council on Social Development.
Peiró, S. (1994). Pedagogía, ilusión y realidad, *Letras de Deusto*, 24(63).
Pivet, E. (2019). ¿Qué está pasando con la expansión de la teoría de género en las escuelas francesas? *Le Point*, 15/09/2018.
Puy, F. (1987). Igualdad. *Gran Enciclopedia GER*. Madrid: Rialp.
Rawls, J. (2002). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
Rodríguez Manzo, G. (2013), Bases biológicas de la orientación sexual y la valoración de la diversidad. En J. González y J. Linares (Coords.), *Diálogos de bioética. Nuevos saberes y valores de la vida* (pp. 186-214). México, Fondo de Cultura Económica.
Rossini, V. y Peiró, S. (2013). Instruir sobre valores e inculcar nociones. En *Valores para la educación: Modelos, procedimientos y técnicas.* Madrid: Dykinson.
Sen, A. (2000). Desarrollo como libertad, *Gaceta Ecológica*.
Skolae (2017). *Creciendo en igualdad*. Gobierno de Navarra.
Slater, S. (2018). Parents' Rights at Risk as Gender-Bending Policies Advance. *President's Letter*, 29 de octubre. Family Watch International.
Spranger, E. (1966). *Formas de vida*. Madrid: Revista de Occidente.
Sullins, D. P. (2015). Emotional Problems among Children with Same-Sex Parents: Difference by Definition. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science*, *7*(2), 99-120.
Sullins, D. P. (2016). Invisible Victims: Delayed Onset Depression among Adults with Same-Sex Parents. *Depression Research and Treatment*, 3, 1-8.
T-shirt, C. (2019). Printer's LGBT Case Heads to Kentucky Supreme Court. The owner of the company declined to print "gay pride" t-shirts because it was a violation of his religious beliefs, 22 de agosto.
Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
Taylor, C. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gedisa.
Temboury, M. C. (2008). Desarrollo puberal normal. Pubertad precoz. *Revista de Pediatría. Atención Primaria*, *11*(supl.16).
Uribe, J. A. (2018*). El testimonio existencial como categoría pedagógica. Una fundamentación teórica* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
Walzer, M. (2011). Achieving Global and Global Justice, *Dissent Magazine*, Summer.
Wojtyla, C. (2011). *Persona y acción*. Madrid: Palabra.
Coleman, E. et al. (2011). *Standards of Care for the Health of Transsexual, Transgender, and Gender Nonconforming People*. East Dundee: World Professional Association for Transgender Health.
Zucker, K. y Bradley, S. (1995). *Gender identity disorder and psychosexual problems in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
Zuluaga, M. I. G. (1975). *Fuentes del humanismo marxista.* Valencia: ICE de la Universidad Literaria de Valencia.

EL SER HUMANO ANTE LOS VALORES. PLANTEAMIENTOS FILOSÓFICOS Y ACTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA

Pérez-Pérez , Cruz
Universidad de Valencia, Valencia, España
Cruz.perez@uv.es

Gozálvez Pérez, Vicent
Universidad de Valencia, Valencia, España
Vicent.gozalvez@uv.es

López Francés, Inmaculada
Universidad de Valencia, Valencia, España
Inmaculada.Lopez-Frances@uv.es

Resumen

La filosofía de los valores se inició a finales del s. XIX y alcanzó su mayor apogeo en el primer tercio del s. XX, momento en el que los valores se convirtieron en un nuevo tema de reflexión filosófica que fue abordado desde distintas posturas. Al igual que ha ocurrido con otros temas introducidos y tratados por la filosofía que hicieron progresar la vida humana y social (idea de libertad y democracia, liberalismo, naturalismo antropológico, etc.), el tema de los valores se convirtió en centro de atención que ha perdurado hasta nuestros días, al tomar conciencia de que los valores constituyen un elemento fundamental para la motivación de la conducta humana.
Los diversos planteamientos desde los que se intentó determinar la naturaleza de los valores se pueden sintetizar en dos opciones contrapuestas: la identificación del valor con el mundo, con la realidad física (el valor como realidad objetiva) o bien con el mundo de las ideas, con los conceptos o con la actividad psicológica del individuo (el valor como fenómeno psicológico).
En este trabajo se analizan las aportaciones más significativas que nos ayuden a realizar una conceptualización de los valores y a comprender sus implicaciones educativas.

Abstract

The philosophy of values began at the end of the nineteenth century and reached its greatest apogee in the first third of the twentieth century, when values became a new subject of philosophical reflection that was approached from different positions. As has happened with other concepts or issues introduced and assessed by philosophy which contributed to human and social life progress (the idea of freedom and democracy, liberalism, anthropological naturalism, etc.), the issue of values became the center of attention that has lasted until our days, when we became aware that values constitute a fundamental element for the motivation of human behavior. The different approaches from which we tried to determine the nature of values can be synthesized in two opposing options: the identification of value with the world, with physical reality (value as objective reality) or with the world of ideas, with concepts or with the psychological activity of the individual (value as psychological phenomenon).
This work analyzes the most significant contributions that help us to conceptualize values and understand their educational implications.

Palabras clave: axiología; objetivismo axiológico; subjetivismo axiológico; educación en valores.

Keywords: axiology; axiological objectivism; axiological subjectivism; education in values.

INTRODUCCIÓN

El ser humano, desde sus orígenes, siempre ha deseado el valor y rechazado el contravalor. Por ello podemos considerar que ambos son conceptos esenciales e inherentes a la vida misma. Los antiguos filósofos griegos, Sócrates, Platón, Aristóteles ya fueron conscientes de este hecho, y aunque no utilizasen el término "valor", sí que reflexionaron sobre la verdad, la justicia, la sabiduría, o el amor como aspectos necesarios para llevar una vida honesta como personas y para que la sociedad pudiese funcionar adecuadamente.

El inicio de este planteamiento se atribuye a Sócrates (s. IV a. c.), que se enfrentó a los sofistas –abogados radicales del relativismo cultural y moral– defendiendo la existencia de unos valores absolutos y universales. La influencia histórica de sus argumentos a favor de la justicia, la amistad o el respeto a las leyes es indiscutible. Su discípulo, Platón, siguiendo su estela, buscaba valores absolutos y eternos como la belleza, el bien o la justicia. El mundo de las ideas platónicas es la constatación más evidente de la creencia en una dimensión ideal, intelectual e incluso trascendente de los valores.

También la literatura de todos los tiempos, las leyes, el arte o las costumbres han fomentado o rechazado unos u otros valores o contravalores. La razón es evidente: la vida del ser humano es imposible al margen de los valores, es decir, al margen de ciertas cualidades apreciables, estimables, preferibles y valiosas tanto en las personas como en los objetos y los seres vivos en general.

El inicio de la axiología como disciplina se puede situar en la segunda mitad del s. XVIII, a partir de las aportaciones de los economistas, en especial de Adam Smith. En el campo filosófico, la primera persona que se ocupó del tema fue el alemán Lotze, ya en el s. XIX. En este momento histórico el positivismo estaba viviendo un gran auge, y se pretendía dar un perfil a aquellos conocimientos que podían considerarse como científicos. Lotze, que partía de la filosofía kantiana, consideró los valores como algo carente de realidad y estableció la diferencia entre el ser y el valer, haciendo famosa su definición de que los valores *no son*, sino que *valen*.

El término "valor", con su correspondiente reflexión genealógica, fue introducido en filosofía por Nietzsche, y por ello cabe decir que con este autor de algún modo se inicia la filosofía de los valores. De este modo, la filosofía de los valores se inició a finales del s. XIX y alcanzó su mayor apogeo en el primer tercio del s. XX, de la mano de la *axiología* de Max Scheler y su análisis fenomenológico de los valores (de su cualidad, su polaridad y su jerarquía, también de su arraigo en la vida humana). No se trataba de una nueva corriente filosófica, sino de un nuevo tema de reflexión filosófica que fue abordado desde distintas posturas (idealista y empirista). La axiología (del griego ἄξιος, *axios*, en su significado de 'digno', 'valioso') se centró en descubrir el estatus ontológico y la naturaleza del valor. De ahí la distinción entre el ser y el valer de la filosofía de mitad del s. XIX. Frente a la filosofía tradicional, que se decía "filosofía del ser", aparece la filosofía del valor, como distinto del ser, lo que supone un nuevo campo de estudio.
Al igual que ha ocurrido con otros temas introducidos y tratados por la filosofía que hicieron progresar la vida humana y social (idea de libertad y democracia, liberalismo, naturalismo antropológico, etc.), el tema de los valores se convirtió en centro de atención al tomar conciencia de que constituyó un elemento fundamental para la motivación de la conducta humana. El término "valor" se propagó rápidamente entre los diversos ámbitos de la vida personal y social, y se incorporó a otras ciencias como la sociología, la psicología o la antropología. Es precisamente la enorme difusión que alcanzó el concepto de "valor" y la gran cantidad de enfoques y

perspectivas desde las que se puede abordar, lo que dificulta enormemente la tarea de acotarlo y definirlo.

Los diversos planteamientos desde los que se intentó determinar la naturaleza de los valores se pueden sintetizar en dos opciones contrapuestas: la identificación del valor con el mundo, con la realidad física (el valor como realidad objetiva) o bien con el mundo de las ideas, con los conceptos o con la actividad psicológica del individuo (el valor como fenómeno psicológico). Cuando desde la axiología se vio la dificultad de llegar a integrar las posiciones contrapuestas (tesis subjetivistas frente a las objetivistas) sobre la naturaleza del valor, se dio un giro a los planteamientos y se centraron los esfuerzos en el problema metodológico de cómo estudiar los valores. Es decir, se pasó del tema de la *naturaleza* del valor al de la *captación* del mismo (Garzón, 2012), y desde esta captación, a su justificación ética y a su apropiado tratamiento pedagógico (Cortina, Escámez y Pérez-Delgado, 1999).

En el desarrollo de este trabajo se analizan las aportaciones más significativas que nos ayuden a realizar una conceptualización actual del valor y a comprender nuevamente sus implicaciones educativas.

1. EL SUBJETIVISMO AXIOLÓGICO

Las teorías subjetivistas, unidas casi siempre al positivismo y al psicologicismo, entienden que los valores existen en tanto que son captados por un sujeto, el cual los crea con su agrado, deseo, necesidad o interés. Existe una identificación entre valor y valoración. El valor depende de y se fundamenta en el sujeto que valora.

Partiendo de esta formulación básica, existen diferentes enfoques o tendencias dentro del subjetivismo que han ofrecido numerosas elaboraciones, con distinciones sutiles, como ocurre con el empirismo lógico y el emotivismo. Lo que ha diferenciado unas teorías de otras es, simplemente, el tipo de actividad psicológica que se ha argumentado para explicar la naturaleza del valor. El supuesto central de estas teorías es el mismo: el valor es una realidad psicológica, una vivencia (Garcés, 1988).

1.1. La escuela subjetivista de Viena: psicologicismo y relativismo axiológico

Aunque el origen del subjetivismo lo podemos encontrar en Lotze en su obra Mikrokosmos, publicada en 1886, donde realizaba la clásica afirmación de “los valores no son, sino que valen”, y podemos seguirlo a través del perspectivismo axiológico enunciado por Nietzsche, al entender los valores como algo histórico, dinámico y, por lo tanto, de vigencia temporal, los primeros planteamientos propiamente subjetivistas debemos buscarlos en la obra de Meinong Investigaciones psicológico-éticas para una teoría del valor, publicada en 1894 (Valverde, 1988).

Alexius Meinong (1853-1921), dio la primera gran respuesta subjetivista al problema de la naturaleza del valor. Era discípulo de Brentano, el cual puso las bases de la axiología con sus investigaciones sobre la intencionalidad de la conciencia. Meinong buscó en el dominio de la psicología la clave al problema de los valores, y creía que éstos debían arraigar en la vida emotiva. Enunció la tesis de que una cosa tiene valor cuando nos agrada y en la medida que nos agrada. Este planteamiento ha perdurado hasta nuestros días, aunque él mismo lo abandonó al evolucionar poco a poco hacia la posición contraria.

La tesis de Meinong es rebatida por Chistian Ehrenfels (1850-1932), discípulo suyo, lo cual dio lugar a la polémica más famosa y ejemplar en la historia de la axiología, caracterizada por un

espíritu crítico y amistoso al mismo tiempo. Ehrenfels advirtió que la tesis de Meinong tenía un gran defecto. Si una cosa es valiosa cuando es capaz de producir en nosotros un sentimiento de agrado, serán valiosas solamente las cosas existentes. Pero realmente, valoramos también las cosas que no existen: como puede ser la justicia perfecta o el bien moral jamás realizado. Por ello, cree Ehrenfels que el fundamento de los valores hay que buscarlo en el deseo. Son valiosas las cosas que apetecemos o deseamos, y porque las deseamos o apetecemos. La controversia fue muy amplia e intensa y se concluyó con un punto de acercamiento mutuo, coincidiendo ambos autores en que se valora también lo que no existe, aunque continuaron afirmándose en sus respectivas tesis iniciales sobre el fundamento del valor: el agrado para Meinong y el deseo para Ehrenfels (Garzón y Garcés, 1989).

La "conversión" que realizó Meinong al objetivismo al final de su trayectoria, unido a que en el primer cuarto del s. XX la fenomenología había refutado tanto el psicologismo como el empirismo, hizo pensar que por fin la axiología había iniciado un camino sólido y correcto, al eliminar las falsas interpretaciones que tomaban como punto referencial al sujeto.

1.2. La axiología subjetivista anglosajona: R.B. Perry

Sin embargo, en EEUU y Gran Bretaña, en esa época se produce una reacción frente al idealismo de raíz germánica, y se recupera la tradición empírica. Y desde el momento en que se lleva el problema de los valores al terreno de la experiencia, estamos entrando en el camino que conduce al subjetivismo. En este contexto Ralph Barton Perry (1876-1957) elabora la primera y más destacada doctrina subjetivista en el campo de la axiología norteamericana contemporánea. En su obra *General Theory of Value* (1926) Perry deja de lado las teorías objetivistas y busca el origen y el fundamento del valor en el sujeto que valora. Afirma que un objeto adquiere valor cuando se le presta interés, de cualquier clase que sea éste. De esta forma, el concepto de interés adquiere singular importancia en axiología. Hay que tener en cuenta que el concepto de interés tiene que ver con toda la vida afectivo-motora y no debe restringirse a su significado común de curiosidad. En muchas circunstancias puede sustituirse por "deseo" "voluntad" "propósito". Es un concepto que expresa una actitud compleja de todo ser vivo de estar a favor o en contra de ciertas cosas. La relación entre interés y valor la lleva a cabo Perry descubriendo tres posibilidades lógicas. La primera considera que el valor fue anterior al interés, posibilidad que rechaza puesto que implica reconocer el lado objetivo de los valores. La segunda posibilidad, que es la adecuada para Perry, supone que es el interés lo que otorga valor al objeto. La tercera alternativa, también rechazada, es que el objeto valioso depende del interés, pero que se trata de una clase de interés específico, con unas cualidades concretas. Concretando, su tesis se puede resumir en que todo interés otorga valor a cualquier objeto, sin necesidad de matizaciones. Por consiguiente, los esfuerzos se han de centrar en el estudio del interés, ya que esto es lo que confiere valor a un objeto.

En lo que respecta a la jerarquización de los valores, Perry admite la existencia de lo mejor y lo peor, sin introducir ningún otro elemento para explicar la jerarquía. Establece una jerarquización de tipo cuantitativo basada en tres criterios: la intensidad, la preferencia y la amplitud. Si bien estos tres criterios son independientes entre sí, se entrelazan a fin de establecer una jerarquización social objetiva, aunque el punto de partida sea subjetivo.

1.3. El empirismo lógico y las nuevas formas del subjetivismo

Finalmente, otra tendencia a considerar dentro del subjetivismo, es el empirismo lógico. Sus antecedentes hay que buscarlos en la obra de Wittgenstein, aunque el núcleo central lo constituyó en el primer cuarto del s. XX el Círculo de Viena, con la figura de Rudolf Carnap.

Carnap (1935) mantenía la idea de que el análisis de los valores se debe realizar a partir del significado, es decir, de la semántica. Así, el problema axiológico se redujo al examen del significado de términos como "bueno", "bello", "justo" y similares. Postula que los juicios de valor son formas lingüísticas disfrazadas de normas o imperativos. Las diferencias entre los primeros y los segundos no son de contenido, sino formales, de expresión. Tanto unos como otros no afirman ni niegan nada, sino que expresan un deseo. En consecuencia, no se puede estudiar su verdad o falsedad.

El filósofo inglés Alfred J. Ayer (1935) sostuvo una teoría emotiva cercana al empirismo lógico, la cual constituyó un puente entre éste y el subjetivismo. Entendía que existe una diferencia entre expresar y afirmar. Quien enuncia un juicio de valor está expresando –no afirmando– un determinado sentimiento. Y la expresión de un sentimiento no es ni verdadera ni falsa, como tampoco lo es una carcajada o un grito de terror. Así, por ejemplo, quien dice, ¡Qué bello es un cuadro! Solamente está expresando un estado de ánimo. Las discusiones sobre temas morales y/o axiológicos sólo son posibles si se ajustan a la consideración de las circunstancias presentes y se parte de una misma escala de valores, pero los enunciados valorativos no añaden nada a la situación que se examina, y tan sólo expresan el estado emotivo del hablante. Evidentemente, en los planteamientos de Ayer no entra el análisis de los aspectos éticos o morales de los conflictos, al limitarse a realizar un análisis psicológico y sociológico. Digamos que se estudian los sentimientos que expresan los enunciados valorativos, o las reacciones que suscitan, pero no se establece la validez de unos sobre otros.

Bertrand Russell, una de las personalidades más brillantes del mundo filosófico contemporáneo, adoptó desde siempre una actitud científica frente a la filosofía, la cual le sitúa en una posición cercana al empirismo lógico. Russell (1952) entiende que las cuestiones referidas a los valores están fuera del dominio de la ciencia, y no porque pertenezcan a la filosofía, sino porque están fuera del dominio del conocimiento. Cuando decimos que algo tiene valor, estamos expresando una emoción. Para demostrar su tesis realiza un análisis de la idea de bien y establece una conexión con el deseo. Así, cuando se afirma que algo es bueno, se está comunicando un deseo: el de que todo el mundo quiere eso. El problema viene porque normalmente se le atribuye al deseo una carga individual, mientras que a lo que se desea se le otorga carácter universal. Para Russell la ética es el intento de conferir significación universal a ciertos deseos personales. Considera que, si dos personas difieren sobre los valores, esto no supone que haya desacuerdo sobre ninguna clase de verdad, sino tan sólo una diferencia de gusto. La razón que da para adoptar esta postura subjetivista sobre los valores es la completa imposibilidad de encontrar argumentos para probar que esto o aquello tiene un valor intrínseco.

2. EL OBJETIVISMO AXIOLÓGICO

El objetivismo axiológico, a pesar de haber producido también diversas interpretaciones, ha estado centralizado en torno a las significativas aportaciones de Scheler y Hartmann. Max Scheler desarrolló sus teorías sobre valores en la obra *Ética* (1942), la cual nace del deseo de continuar la ética kantiana, aunque superando su formalismo racionalista. Su doctrina repudia las éticas materiales anteriores, que han sido éticas empiristas de bienes y fines, y reafirma el principio apriorístico establecido por Kant, el cual constituye el punto de partida del pensamiento de Scheler. Sin embargo, considera que Kant cometió dos errores: identificar lo a priori con lo formal y también confundir lo a priori con lo racional. La ética de Scheler se propone corregir estos errores por medio de una ética material de los valores y un principio apriorístico emotivo.

Scheler considera refutadas por Kant todas las éticas materiales de base empírica y de validez inductiva, que convierten la vida y el bienestar en el valor material básico. Sin embargo, piensa que Kant confundió los bienes con los valores, y que es un error el querer extraer los valores de los bienes o considerar a ambos en pie de igualdad. Del mismo modo, considera errónea toda ética que quiera establecer un fin en relación al cual se mida el valor moral del querer. Los fines, como tales, nunca son buenos o malos, independientemente de los valores que se proponen realizar. La buena o mala conducta, por lo tanto, no puede medirse por la relación a un fin, puesto que los conceptos de bueno o malo no pueden abstraerse de los contenidos empíricos de los fines. Para dar fundamento a estas ideas, Scheler intentó demostrar que los valores son independientes de los bienes y de los contenidos de los fines. El fin es para Scheler cualquier contenido del pensar, del representar, etc. que está por realizar, independientemente de quién o qué lo haya de realizar. El valor, en cambio, está desprovisto de toda imagen.

También distingue Scheler entre fines y objetivos (Scheler, 2000). Estos pueden existir independientemente de los fines, pero los fines necesitan de objetivos para plasmarse. Los valores están incluidos en los objetivos, puesto que constituyen la base de los mismos, y por lo tanto están también en la base de los fines. Esta es la razón por la que Scheler propone una ética apriorística de los valores. Al igual que Kant, Scheler defiende que se debe tener con antelación una idea de lo bueno y de lo justo, aunque difiere de él en la razón: no es porque el deber no pueda extraerse del ser, como postula Kant, sino porque esta idea o conocimiento no puede descansar en lo empírico, dado que los valores son independientes de los depositarios –entendiendo éstos de forma amplia: objetos, acciones, reacciones, etc.–. Para Kant, la obligación moral antecede al valor, mientras que para Scheler es el valor lo que antecede a la obligación moral, dándole fundamento.

Los valores se definen por ser inmutables y absolutos. Son inmutables porque, en tanto que cualidades independientes, no varían con las cosas, no resultan afectados por los cambios que puedan sufrir sus depositarios. Así, por ejemplo, la traición de un amigo no altera el valor en sí de la amistad. Además, los valores son absolutos porque no están condicionados por ningún hecho, cualquiera que sea su naturaleza. Lo que es relativo es nuestro conocimiento de los valores, pero no los valores en sí mismos. Este carácter absoluto de los valores establecido por Scheler le permite afirmar la independencia de su existencia respecto a los modos de captación o aprehensión, llegando incluso a sostener que existen infinidad de valores que no han sido nunca captados.

El objetivismo axiológico de Scheler está íntimamente unido a su universalismo. Por esta razón rechaza todas las teorías relativistas, comenzando por aquellas que sostienen que los valores tienen existencia en relación con el hombre y su organización psíquico-física. La persona no es absolutamente necesaria para la captación de los valores. Así, por ejemplo, los animales también sienten los valores de lo agradable o lo desagradable. Pero Scheler va más allá preconizando la independencia de la existencia de los valores de su captación. Por ello sostiene que los valores no son relativos a la vida, pues si así fuera, quedaría excluida la posibilidad de poder atribuir algún valor a la vida misma. Este planteamiento, como es lógico, choca con las teorías axiológicas vitalistas para las cuales la vida es el valor supremo, y algo tiene valor en la medida que acrecienta lo vital.

Scheler también rechaza las doctrinas que postulan la relatividad histórica de los valores. Los valores no cambian como los bienes, a través de los avatares de la historia. Su carácter

independiente de los bienes y de los fines, los mantienen al margen de los cambios reales que sufren éstos (1942).

Pero Scheler no sólo rechaza el subjetivismo axiológico, sino que también intenta explicar las razones de este planteamiento. Y la razón fundamental cree encontrarla en el hecho de que es más difícil conocer y juzgar valores objetivos que cualquier otro contenido objetivo (1942). También rechaza el nominalismo axiológico: los términos con que se designan los valores expresan un contenido objetivo, y no son meras traducciones de sentimientos, estados emotivos, intereses o apetencias. Para ello se basa en la idea de que los valores pueden ser captados con independencia de los sentimientos. En otro sentido, se opone también al idealismo porque no cree que lo moral y los valores se agoten en las representaciones ideales, insistiendo en los peligros que supone el confundir un valor con la captación o el conocimiento de ese valor.

Hartmann dedicó al tema de los valores una atención muy especial en su obra Ética (1926), que constituye una importante aportación a la axiología. Sus planteamientos son bastante similares a los de Scheler, si bien como filósofo tiene su propia concepción de la realidad y del hombre que le distingue netamente. Entiende que los valores, igual que para Scheler, son autónomos, independientes de cualquier ulterior principio, y que su conocimiento es también apriorístico.

Hartmann concibe la ética en torno a los valores, y no sólo porque ve el bien como el valor fundamental, sino porque entiende que los problemas morales no son otra cosa que conflictos de valores. Así pues, Hartmann se refiere siempre a valores morales, al entender que todos ellos atienden a su relación con el ámbito moral, pues los valores son asunto de libertad.

Los valores, como realidades objetivas, pertenecen al mundo ideal de las exigencias, al deber ser, su mundo es captado apriorísticamente por el hombre, pero éste no puede manipularlos ni distorsionarlos a su capricho. Para la realización de los valores es necesario que el hombre acoja su ideal de exigencia y actúe sobre su mundo, pues realizando los valores se realiza él mismo. Pero el hombre concreto e individual es un ser limitado y finito, que vive dentro de unas coordenadas histórico-culturales que le impiden tener una visión intuitiva exhaustiva de los valores: por eso cada hombre y cada época tienen su propia visión axiológica.

Los valores en Hartmann responden a las siguientes características (1932):

a) Los valores son aquello por lo cual las cosas tienen el valor de bienes, es decir, por lo cual ellas son valiosas.
b) Los valores son entes ideales con existencia propia y objetiva. Subsisten independientemente de la conciencia, y esta puede captarlos o ignorarlos, pero no hacerlos ni ponerlos espontáneamente. Es una categoría ontológica del valor donde su entidad es un ser-en-sí-ideal.
c) El valor es un transcendental. No es objetivo ni subjetivo; están más allá del sujeto y del objeto vistos por separado. El valor y el deber ser tienen que ver no con las categorías del conocimiento, sino más bien con las del ser (son las condiciones de posibilidad para la captación, apreciación e interpretación de lo real, de ahí su carácter trascendental).
d) Los valores son aprióricos, en relación con la cualidad anterior: son algo previo para que el sujeto capte y aprecie el mundo objetivo.
e) Los valores son absolutos. No son relativos a la persona en cuanto que sujeto de valoración. No es la persona la que constituye a los valores, sino que son los valores los que constituyen a la persona. Los valores morales tienen una autonomía absoluta.

f) Los valores se intuyen. La responsabilidad de la autenticidad y objetividad de las pautas de valoración corresponde a la intuición apriórica de los valores y, en última instancia, al propio sentimiento para los valores.
g) Los valores se captan emocionalmente por el sentimiento.
h) El ámbito de los valores es inmenso. Sólo conocemos una pequeña parte de su mundo.

CONCLUSIONES

Las distintas posturas subjetivistas descritas tienen una base común al señalar que es el proceso de valoración lo que crea el valor, pero se diferencian al concretar este proceso de valoración según se centre en el agrado, el deseo o el interés. El conflicto que surge entre estas tres posturas no es resuelto por las teorías subjetivas. Por otra parte, se puede concluir que la sola valoración personal no puede otorgar valor a un objeto sin recurrir a las propiedades del objeto. Si a ello le añadimos que la dimensión personal es un elemento indiscutible del proceso de valoración, el problema se plantea no tanto en preguntarnos cómo valoramos, sino cómo debemos valorar. Digamos que el subjetivismo parte de la confusión axiológica de reducir lo deseable a lo deseado.

Sin embargo, desde la perspectiva educativa, el subjetivismo resalta la importancia y necesidad de la formación de la persona en las cuestiones relacionadas con los valores. La valoración se convierte en una capacidad específicamente humana que es necesario desarrollar, al igual que ocurre con la intelectual o la física. Por otra parte, y sin negar la importancia de conocer todos los componentes implicados en el proceso de valoración, debemos considerar que a nivel personal y social importa más ayudar a los educandos a que optimicen estos procesos, que no centrarse exclusivamente en descubrirlos y diagnosticarlos (Pérez-Pérez, 2016).

En general, las teorías objetivistas cometen el mismo error que el subjetivismo al exagerar los aspectos contrarios de la cuestión axiológica. Sostienen que los valores existen con independencia de las personas y de los depositarios; son absolutos y, en consecuencia, no pueden cambiar con el paso del tiempo ni con las influencias sociales o psicofísicas. Pero las ideas centrales en las que se basan estas teorías no están sustentadas por la experiencia, como uno de los criterios de validación filosófica, lo cual constituye un elemento indiscutible de crítica (Garcés, 1988).

De cualquier modo, las aportaciones de estas teorías, y en especial las de Scheler, han sido de gran utilidad en el ámbito de la pedagogía de los valores, y han constituido el punto de partida de otros estudios e investigaciones sobre el tema. Qué duda cabe que sus ideas sobre el absolutismo de determinados valores son una aportación fundamental que ha contribuido a sentar las bases del universalismo frente al relativismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayer, A. J. (1954). *Philosophical Essays*. London: Macmillan.

Carnap, R. (1935). *Philosophy and Logical Syntax*. Bristol*:* Thoemmes.

Cortina, A., Escámez, J. y Pérez-Delgado, E. (1996). *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Ehrenfels, C. (1918). *System Der Werttheorie*, Volume II. Sydney: Wentworth Press.

Garcés, J. (1988): *Valores humanos. Principales concepciones teóricas.* Valencia: Nau Llibres

Garzón, A. (2012). Incorporación y adaptación del sistema de creencias postmodernas. *Psicothema,* 24(3), 442-448.

Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En A. Rodríguez y J. Seoane. *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra.
Hartmann, N. (1932). *Ethics*. London: George Allen & Unwin.
Lotze, R. (1941). *Metaphysik*. Oxford: Oxford University Press.
Nietzsche, F. (1887/2011). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
Pérez-Pérez, C. (2016). *Educación en valores para ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
Perry, R. B. (1926). *General Theory of value*. New York: Longmans Green and Co.
Rincon i Verdera, J. C.(2006). Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores: el subjetivismo y el objetivismo en axiología. *Educació i Cultura*, 19, 19-35.
Russell, B. (1952). *The Impact of Science on Society*. London: George Allen & Unwin.
Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós.
Scheler, M. (1942). *Ética I y II*. Madrid. Revista de Occidente.
Valverde, V. (1998). Alexius Meinong. Líber Gegenstadstheorie. Selbstdarstellung. *Revista de Filosofía*, 3a época, 1, 175-186.

A DÚVIDA HAMLETIANA COMO DISPOSITIVO QUE ACIONA A VONTADE DE VERDADE

Pimenta, Leny André
(UNESP - Araraquara /SP)
leny@cocfranca.com.br

Momesso, Maria Regina
(UNESP, Araraquara/SP)
regina.momesso@unesp.br

Resumo

Este trabalho objetivou investigar se o princípio da dúvida *hamletiana* pode ser considerado um dispositivo que aciona a vontade de verdade, portanto, uma técnica de si. Com base nesses pressupostos, o *corpus* escolhido compôs-se do solilóquio *hamletiano*, representado no vídeo "*Mabinogi: Hamlet –'To be? Or not to be?' Scene One*", disponível no YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=zo_CDA7APKo). A reflexão sustenta-se nos estudos foucaultianos, na Análise de Discurso de matriz francesa e na Psicanálise freudo-lacaniana. Segundo Foucault, em todas as culturas, as técnicas ou práticas de si, por meio das quais os indivíduos constituem-se, implicam em obrigações com a verdade e as verdades reconhecidas no sujeito a ser conhecido são tributárias de uma série de práticas de poder possibilitadoras de certos tipos de conhecimento e de verdade. Dessa forma, a dúvida *hamletiana* incita a partir do desconhecido, do "insabido", como lugar do desassossego que interroga o objeto, coloca-o à prova, à pesquisa, fazendo com que o sujeito resista à sedução que, a princípio, o discurso oferta. Compreende-se que, ao elaborar metaforicamente o ato de ver a si próprio, pode ocorrer um desdobramento entre a própria pessoa e uma imagem exterior de si. Trata-se do registro do imaginário assumindo o caráter de instância constitutiva da experiência perceptiva de si, técnicas/práticas de si, pois, os efeitos de vontade de verdade podem contribuir para a construção de si mesmo como sujeito ético. Espera-se, com estas reflexões, provocar desconstruções na procura constante da diferença e da perda de si mesmos para o reencontro, na singularidade de uma verdade de si, sujeitos (re)constituídos como obra de arte.

Abstract

This work aimed to investigate whether the principle of Hamletian dilemma can be considered a device that triggers the desire for truth, therefore, a technique of self. Based on these assumptions, the corpus chosen was composed by Hamlet's soliloquy, represented in the video "Mabinogi: Hamlet –'To be? Or not to be?' Scene One", available on YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=zo_CDA7APKo). Reflection is supported by Foucauldian studies, Speech Analysis of French matrix and on Freudian-Lacanian Psychoanalysis. According to Foucault, in all cultures, techniques or practices of the individuals, through which they are constituted, imply obligations with the truth, and the truths recognized on the subject to be known are tributaries of a series of enabling power practices of certain kinds of knowledge and truth. This way, Hamletian dilemma prompts from the unknown, the "uncharted", as a place of restlessness that interrogates the object, disputes it, instigates it to research, making the subject resist the seduction that, at first, is offered by speech. One can understand that, in metaphorically drafting the act of seeing oneself, a disjunction between the own person and an exterior image of self may occur. It's about imaginary registry assuming the character of a constitutive instance of perceptual experience of self, techniques/practices of self, because the effects of the desire for

truth can contribute to the construction of itself as an ethical subject. It is expected, with these thoughts, to cause deconstructions in constant search of the difference and the loss of themselves for the reunion, in the singularity of a truth of self, subjects (re)constituted as a work of art.

Palavras-chave: Hamlet; análise de discurso; verdade.

Keywords: Hamlet; speech analysis, truth.

INTRODUCCION

Quem somos nós hoje?

Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir *(*Foucault, 2014b, p. 13).

A interrogação colocada acima traz evidências de identidade/identificação[1], pois implica o sujeito a se situar, constituído como sujeito histórico. Nesse sentido, pensamos em Foucault, que nos convoca, de certa forma, a (re)pensar a filosofia como determinante do "instante" presente.

O que significa este hoje no qual pensamos?

É na interrogação direta sobre o hoje que podem/devem ser encontradas, no processo de elaboração, dúvidas essenciais. Trata-se de (re)pensar a relação entre a razão e a História. Gros (1995, p. 178), em seu artigo "Foucault e a questão do quem somos nós?", pontua:

Poder-se-ia pensar também em segurar, com a questão quem somos nós, o fio vermelho dos trabalhos de Foucault: quem somos nós, que para sermos nós mesmos, sujeitos dotados de razão, temos necessidade de confinar os loucos? (História da loucura), quem somos nós, que, para sermos nós mesmos, construímos fortalezas para delinquentes? (Vigiar e punir). Dir-se-á então que a marca de Foucault é repetir a interrogação kantiana curvando-a na direção "do quem somos nós"**,** ou seja, é preciso sim dizer isto, enfrentar esta palavra, no sentido de uma busca da identidade (grifo nosso).

Sabemos que a realidade das pessoas, ou seja, o modo como representam seu cotidiano, é permeada por símbolos que suscitam, clamam por interpretações, já que as palavras significam pela História e pela língua; não nos pertencem, somente nos apropriamos delas. É possível compreendermos, pelo viés psicanalítico, que a subjetividade se relaciona com o sujeito por meio de uma apreensão imaginária da sua divisão, levando o sujeito à perda de si, à procura da diferença, deixando-se entrever a própria singularidade.

No contexto atual de pós-verdades (fatos x *fakes news*), somos afetados, de certa forma, pela manipulação midiática que dita modos de ser e existir de maneira a sermos aceitos e inclusos socialmente. Talvez um possível percurso de (des)construção reflexiva, ou de resistência a estas

[1] Explicitamos pelo viés psicanalítico que identidade/identificação se refere à inserção cultural, no horizonte relacional em que o Outro é, via de regra, onde o sujeito forma sua identidade por meio dos laços identitários (sujeito, significante e afeto).

verdades fabricadas, esteja no solilóquio/dúvida hamletiana –movimento que provoca deslocamentos no sentido de colocar o sujeito a topar com a castração. Pimenta et al. (2013, p. 392), ao analisar especificamente a cena "'*To be? Or not to be?' Scene One*", explicita sobre a dúvida hamletiana:

Esse processo reflexivo leva à queda do sujeito que, a princípio, tem um saber, e diante da dúvida do 'Ser? Ou não Ser?', reside a verdade de um vir a ser, a partir da função do objeto 'a', que revela a verdadeira causa do desejo do personagem, Hamlet. [...] O detentor dessa verdade é o Outro (aqui representado pela dúvida no campo simbólico) que Lacan (2005) denominou presença do Outro (A), com A maiúsculo, confirmando que 'o desejo do homem é o desejo do Outro'. [...] Nesse jogo de entremeio do dizer em Hamlet, 'Ser ou não Ser', evocamos Lacan (2003a, p. 258), quando diz: "[...] só temos escolha entre enfrentar a verdade ou ridicularizar nosso saber [...]"; é aí justamente que a escolha é marcada, no momento em que Hamlet olha através do espelho (função escópica), autoriza-se a falar e tenta elaborar, [...] Diante do espelho, o Grande Outro de Hamlet aparece por meio da dúvida ao topar com a castração, que vai além da forma, da imagem (escópica) que lhe causa terror, "angústia, porque revela algo de si". A imagem coloca em movimento o afeto, o corpo e, principalmente, o olho, onde a pulsão escópica (que permitiu à psicanálise restituir uma atividade para o olho como fonte de libido e não mais como fonte de visão) torna-se constituinte do próprio desejo que o habilita ao gozo, "[...] abre-lhe acesso ao campo do inconsciente" (Cabas, 2009, p. 153) e, dessa forma, apresenta-o como realidade visível que, segundo o autor, permite a ele "uma experiência possível", historiciza-o (grifos nossos).

Ao analisarmos a dúvida do ponto de vista da Psicanálise, é possível encontrar uma variação de formas, cada qual adquirindo uma posição mais ou menos relevante nas distintas leituras teóricas da obra freudiana, tomadas como fator de inibição, de resistência e até de sintoma. Mas o que se estabelece em todas as posições é que a dúvida faz parte da Estrutura do Sujeito, pois só é possível o Sujeito construir uma Estrutura como Sujeito desejante e falante se houver dúvida. Sabe-se que é no trajeto do desejo que se "fia" a rede de traços, de inscrições associadas ao sujeito, onde se permite ler, pois o sujeito está sempre em trânsito, em um deslizamento contínuo, oportunizando um espaço a ser preenchido. A dúvida é uma experiência psíquica essencial na função de pensamento e no processo de raciocínio, remete-nos à Essência de cada Um(a), com as possíveis questões: Quem sou Eu? Por que estou aqui? Por que somos diferentes... estranhos e, ao mesmo tempo, tão familiares?

Em se tratando da dúvida hamletiana, foco deste trabalho, percebe-se que há em Hamlet um certo constrangimento, o da inibição, que não se dá por um possível ato intencionado, mas pela implicação de outras ações, como a relação conflituosa com sua mãe, por exemplo, implicações que impedem ou retardam a realização do ato. Neste modo de pensar, a dúvida pode ser considerada como dispositivo que aciona o fator inibidor capaz de encadear "ações impeditivas", desestabilizando o sujeito de uma possível efetivação do ato. Sendo assim, em Hamlet, parece-nos que a dúvida não está no conteúdo do discurso, mas no (en)laçamento dos afetos que o atravessam. Podemos considerar a existência de um "nó" afetivo, que na descoberta freudiana aponta para Édipo. Pimenta, Momesso e Ribeiro (2017, p. 80) esclarecem:

Em Jones (1970) vamos encontrar em seu livro "Hamlet e o complexo de Édipo", como um possível exercício do pensar analiticamente, as possíveis relações entre Édipo e Hamlet, (influência da obra freudiana) a saber: o envolvimento incestuoso da mãe (que lhe provoca repugnância) e, concomitantemente o assassinato do pai (causa-lhe revolta, indignação), além

do sentimento de decepção e ódio do tio homicida que se envolve com sua mãe em um enlaçamento amoroso. Dessa forma há um comprometimento e uma ruptura dos laços afetivos, em especial, entre Hamlet e Gertrudes (a mãe) pois, quando criança, Hamlet apresentava por ela um sentimento investido de teor erótico, efeito da exacerbação do apego da mãe por ele num misto de ternura/sensualidade, explicitado pelo autor (grifo nosso).

A DÚVIDA COMO EXPERIÊNCIA OU EXPERIÊNCIA DA DÚVIDA COMO DISPOSITIVO?

No entanto, a experiência da dúvida pode ser também uma evidência e/ou tendência a um modo de pensar. Tal tendência dirige-se à incerteza e à 'evitação' "seletiva", *a priori* partidária dos fatos que poderiam levar o sujeito a uma possível precipitação para a tomada de decisão. Assim, compreendemos que a dúvida adquire um caráter educativo, racional e reflexivo, ou seja, problematiza os conhecimentos daí derivados, submetendo-os a uma reflexão mais sistematizada.

Podemos pensar a dúvida como o próprio descompasso entre o desejado e o existente, dispositivo que aciona uma vontade de verdade? Se a dúvida de(a)nuncia-nos a incompletude, consideramos, então, que o solilóquio hamletiano incita ao desconhecido, ao "insabido", como um lugar do desassossego, que interroga o objeto, coloca-o à prova, à pesquisa, fazendo com que, por exemplo, o sujeito possa resistir à sedução que o discurso da pós-verdade, na atualidade, oferta-nos.

Foucault (2001) revela que em todas as culturas os indivíduos constituem-se em sujeitos a partir das técnicas ou práticas de si e que as mesmas são permeadas pela obrigação com a verdade, como descobrir/dizer/estar com a verdade. Para Foucault, não há uma importância em dizer/conhecer a verdade, mas e sobretudo, nos efeitos que o dizer e o conhecer estabelecem.

Trata-se, portanto, de considerar os tipos de discurso circulantes em uma dada sociedade e acolhidos como verdadeiros pela mesma em seu próprio "regime de verdade". Sobretudo, de olhar quais mecanismos estão engendrados e em quais instâncias é permitido diferenciar os enunciados falsos dos verdadeiros, a maneira como uns e outros são aceitos; que conjunto de procedimentos são valorados na apuração da verdade; os que têm o poder de dizer aquilo que funciona como verdadeiro; discursos[2] que atuam como princípios e matrizes de ação, de modo a formar no indivíduo a atitude e a disposição necessárias para enfrentar os acontecimentos da existência.

Em suma, são práticas de poder que possibilitam certos tipos de conhecimento e de verdade, porém são as condições de recepção/aceitação de uma verdade que vão variar historicamente. Segundo Foucault (2014b, p. 11):

[...] aquilo que me atenho –a que me ative há tantos anos –é a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos "jogos de verdade", dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado.

Foucault olha para a verdade a partir do modo como o sujeito relaciona-se com a mesma; pensa sobre a "vontade de verdade" que liga o sujeito à verdade. E neste processo de dizer a verdade, percebe-se que Foucault atenta para a "coragem" da vontade de verdade voltada no sentido de

[2] O discurso, que segundo Foucault (2008, p. 10) "não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar".

(trans)formação e modificação do ser do sujeito. Em 17 de março de 1971, Foucault trouxe uma fala importante em uma de suas aulas no Curso do Collège de France. Disse ele que "Freud julgou que Édipo lhe falava do desejo, sendo que Édipo, por sua vez, falava a verdade". E acrescentou:

É muito possível que o Édipo não defina a própria estrutura do desejo, mas o que Édipo narra é simplesmente a história de nossa verdade, e não o destino de nossos instintos. Somos submetidos a uma determinação edipiana, não no nível de nosso desejo, e sim no nível de nosso discurso verdadeiro. Ao ouvir o discurso verdadeiro do desejo, Freud julgou que estava ouvindo o desejo falar, sendo que era o eco de seu próprio discurso verdadeiro, sendo que era a forma à qual se subordinava seu discurso verdadeiro (Foucault, 2014a, pp. 177-178).

Parece-nos que a modificação do modo de ser é fulcral para subjetivar discursos assegurados e tidos como verdadeiros. Assim, podemos pensar a ideia de que a constituição da subjetividade implica alguma relação com a verdade ao considerar o que pontua Foucault (2014b, p. 12): "Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo?". Nota-se, em "A Ordem do Discurso", explicitamente esse "homem de desejo" quando o próprio Foucault (2008, p. 7), pontua:

O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que lhe advém".

Diante dessa refletida constatação que põe em jogo o desejo e o poder, Foucault (2008, pp. 8-9) enuncia a interdição:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

A tríade poder-saber-verdade encontra-se na construção e constituição dos discursos. Para Foucault, todo discurso é controlado, perpassado por formas de poder e de repressão, consequentemente, nem tudo pode ser dito por qualquer pessoa, em qualquer lugar sob quaisquer circunstâncias. Em Hamlet, observa-se, ao nosso ver, o desejo de uma vontade de verdade que o incita... tanto... que ele está a adiar o momento, conforme comenta Coelho (2007, p. 471) no artigo intitulado "Hamlet e o Problema da Verdade", ao citar Lacan:

No caso específico de Hamlet, conhecemos a leitura que Lacan (1958) fez a partir da vacilação desse personagem diante de seu próprio desejo. Com sua mãe Gertrudes, Hamlet suspende as palavras de interdição dirigidas contra o seu relacionamento com o Rei Cláudio. Na presença de Ofélia, recusa o amor que sentia por ela para só recobrá-lo em seu túmulo de morte, quando então sente ciúme do luto de Laertes. Diante do Rei Cláudio, adia o ato de seu assassinato para só consumá-lo quando confrontado com sua própria morte. O recobro do seu desejo só se dá,

portanto, nos momentos em que ele é confrontado com a perda, a morte, a castração. Hamlet sempre adia a hora da verdade, de seu encontro com o próprio desejo (Lacan, 1958, 1966).

O que nos interessa aqui é a correlação entre desejo, dúvida e verdade no âmbito da produção discursiva. Ressaltamos que a maneira historicamente variável de se relacionar com a verdade aparece em "A Ordem do Discurso" nos termos de uma vontade. Sabe-se que debruçar sobre si mesmo, ressignificando-se, demanda um esforço contínuo e complexo para dimensionar o que se pode e deve fazer consigo mesmo, pois a concepção de verdade em Foucault não está alijada da singularidade do acontecimento discursivo, existem verdades cumprindo certas condições em quaisquer espaços e tempos.

No sentido de dimensionar o que se deve fazer consigo mesmo, ressaltamos a importância de observar, na ordem do discurso, a existência de mecanismos internos e externos que fazem com que o mesmo seja aceito e considerado como verdadeiro em um determinado lugar, tempo e época e não o seja em outros. Em Hamlet, é o desejo de saber que o move numa constante busca pela verdade, como bem pontua Foucault (2014b, pp. 13-14): "Existem momentos na vida em que a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir", e complementa:

Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia –quero dizer, a atividade filosófica –senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? [...] mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho.

Podemos, então, considerar que o princípio da dúvida hamletiana reside no desejo do "insabido", do estranho/familiar que contingencialmente poderá levar o sujeito ao exercício de si, por meio do pensar, como uma experiência modificadora de si no jogo da verdade. Parece-nos que para Hamlet a "morte do pai" –vista, também, no campo do simbólico –necessita ser provada, pois é na/com a morte do "Pai", que o Outro perde seu sustento e, nessa dupla face da verdade, o sentido de sua existência no mundo vai dando uma consistência imaginária ao significante paterno na condição de recalcar o ato (e desejo de morte), tanto que Hamlet morre ao final da peça shakespeariana.

Aqui, a metáfora paterna é exemplar de um tal processo representacional, em que o 'eu' faz-se representar, conforme esclarece Rilho (2007, p. 40), a partir de Freud:

[...] ao qual Freud chamava de recalque. Substitui o desejo inominado da Mãe pelo significante do Nome-do-Pai, o falo, traço a partir do qual o eu se inscreve. Contudo, tal operação deixa um resto do desejo materno insubsumível ao significante paterno, o objeto a. O sintoma fóbico, por exemplo, surge precisamente do encontro com o objeto causa de desejo, abismo que ameaça tragar o sujeito. O complexo de Édipo, na infância –bem como o romance familiar, na adolescência –, seria a versão fantasmática produzida pelo sujeito para dar conta dessa divisão do eu operada pelo recalque. Quando reconta a experiência vivida o eu se inclui naquilo que conta ao transformar o impossível (juntar falo e objeto a) em proibido (o incesto), erigindo, às

custas do sintoma, o duplo paterno (o pai-rival) como agente da proibição. Assim o fazendo, é através do lugar paterno que o eu se faz representar.

A Psicanálise revela-nos que a sexualidade não está limitada ao corpo biológico, mas é, também, produzida pelas experiências psíquicas inconscientes, como bem pontua Garcia-Roza (2003, p. 102), sobre o corpo psicanalítico:

É evidente que o corpo psicanalítico é um corpo fantasmático e não um corpo anátomo-fisiológico. Mesmo quando Freud articula a sexualidade às necessidades básicas do indivíduo, quando "apoia" a pulsão no instinto, não é para a semelhança entre ambos que está apontando, mas sim para as suas diferenças. [...] É para o fantasma que se dirige o desejo e não para o real; é ao nível da representação que se passa a psicanálise.

Dessarte, podemos considerar que a dúvida possibilita ao sujeito levantar a cortina da fantasia para encontrar a estrutura do fantasma, a condição de duplicação, de divisão do sujeito, o acesso a uma posição subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foucault (2010, pp. 5-7), vai olhar para os eixos que ele nomeia de "focos de Experiência" considerando três elementos, diz ele "formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis", como dimensões de uma experiência e como estariam ligados estes elementos, uns aos outros.

Justamente no terceiro eixo, ele foca sobre a "constituição do modo de ser do sujeito", analisando as "diferentes formas pelas quais o indivíduo é levado a se constituir como sujeito" para, a seguir, proceder a "análise das formas de subjetivação através das técnicas/tecnologias da relação consigo ou, vamos dizer, através do que se pode chamar de pragmática de si", e é nisso que consiste o que ele nomeia como "experiência" em suas variadas temáticas que constituem os "focos de experiências que são [...] importantes na nossa cultura". Assim, Foucault organiza seu projeto filosófico no entorno de uma ontologia histórica de nós mesmos, considerando: a verdade que nos constitui como sujeitos do conhecimento; os jogos de poder que nos constituem como sujeitos na relação com os demais; a ética por meio da qual nos constituímos como sujeitos da ação moral.

No entanto, é especificamente no último momento dos estudos foucaultianos, o da genealogia da ética, que encontramos, na instância da relação do indivíduo consigo mesmo, um sujeito constituído em sua subjetividade. Trata-se de pensar as verdades e de reconhecer em si mesmo uma vontade permeada de coragem de verdade, não se trata do que pode ser verdadeiro, mas a verdade enquanto um valor implícito ao discurso.

Em Foucault, percebemos a preocupação em tratar de compreender/criticar sistemas e normas sociais para que práticas de si e os modos de existência possam ser reinventados/transformados. Nesse sentido, Judith Butler (2015, p. 142) ratifica:

Foucault não celebra o "indivíduo solitário" que simplesmente cria novas normas; ele localiza as práticas do sujeito como o lugar onde essas condições sociais são trabalhadas e retrabalhadas. Se, segundo Foucault, novos modos de subjetivação tornaram-se possíveis, isso não resulta do fato de que existem indivíduos com capacidades especialmente criativas. Tais modos de subjetividade são produzidos quando as condições limitadoras pelas quais somos feitos provam-

se maleáveis e replicáveis, quando determinado si-mesmo arrisca a sua inteligibilidade e reconhecibilidade em um convite para expor e explicar as maneiras inumanas em que o "humano" continua a ser feito e desfeito.

Neste movimento de se (des)fazer, parece-nos que a dúvida hamletiana, aqui tomada como um dispositivo, poderá provocar desconstruções desse "eu", abrindo frestas, lacunas, fendas para que o sujeito deslocado, desalojado (na procura da diferença e da perda de si mesmo), possa, talvez, numa dimensão de alteridade, reencontrar-se como sujeito de uma verdade de si, (re)vestido de uma singularidade, (re)constituído como obra de arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Coelho, M. T. A. D. (2007). Hamlet e o problema da verdade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *23*(4), 467-472.

Foucault, M. (2001). *Dits et écrits*. I e II. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2009). *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros. Curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (2014a). *Aulas sobre a vontade de saber: Curso no Collège de France (1970-1971); O saber de Édipo*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (2014b). *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra.

García-Roza, L. A. (2003). *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Gros, F. (1995). Foucault e a questão do quem somos nós?. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, 7(1-2), 175-178

Jones, E. (1970). *Hamlet e o complexo de Édipo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pimenta, L. A., Momesso, M. R., Assolini, P. e Elaine, F. (2016). To be or not to be nas malhas híbridas do suporte digital YouTube: práticas de leitura, linguagens e o sujeito. *Acta Scientiarum. Language and Culture Maringá*, *38*(4), 385-395.

Pimenta, L. A., Momesso, M. R. e Ribeiro, P. R. M. (2017). A quebra do espelho: sexualidade e identidade em Hamlet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *Araraquara*, *12*(4), 2261-2272.

Rilho, V. (2008). A ultrapassagem do pai na adolescência. In C. Backes (Org.), *A clínica psicanalítica na contemporaneidade* (pp. 35-42). Porto Alegre: Editora da UFRGS.

RESPONSABILIDAD ANTE OTRO/A COMO FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Ponce de León Leiva, Rossana
Becaria Doctoral Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
roponce@ubiobio.cl

Resumen

Como garantía de respeto a los derechos fundamentales y la consolidación de la convivencia democrática, se ha considerado esencial propiciar la Educación en Derechos Humanos, la que implica educar *sobre, por medio y para* los Derechos Humanos, proporcionando herramientas de comprensión de los valores y principios que los sustentan, así como fijar objetivos educacionales y sociales que permitan concretizarlos. Por ello, en este trabajo se ha considerado necesario revisar las propuestas respecto de la educación en derechos humanos de Rodino y Magendzo, enmarcadas, respectivamente, en los objetivos de inclusión y justicia social, buscando apoyarlas mediante las reflexiones éticas del filósofo Emmanuel Lévinas, para quien toda relación intersubjetiva ha de fundamentarse desde una ética de responsabilidad hacia Otro. Esto, porque ese Otro, mediante su Rostro, se me aparece vulnerable, siempre demandante de mi protección, obligándome a hacerme cargo de él. En la relación ética, la justicia se presenta asimétrica, pues los derechos, son, primeramente, los derechos de ese Otro. Sin embargo, dicha relación, adquiere una connotación política, en tanto en ella está también presente la humanidad, la que constituye un mundo social, donde es necesario buscar formas de justicia que permitan la equidad entre humanos, denominándosela justicia de proporción.

Abstract

As a guarantee of respect for fundamental rights and the consolidation of democratic coexistence, it has been considered essential to promote Human Rights Education, which implies educating about, through and for Human Rights, providing tools for understanding values and principles that support them, as well as set educational and social objectives that allow them to be concretized. Therefore, in this work it has been considered necessary to review the proposals regarding Rodino and Magendzo's human rights education, framed, respectively, in the objectives of inclusion and social justice, seeking to support them through the ethical reflections of the philosopher Emmanuel Lévinas, to whom every intersubjective relationship must be based on an ethic of responsibility towards Other. This, because that Other, through his Face, appears to myself vulnerable, always demanding my protection, forcing me to take care of him. In the ethical relationship, justice is presented asymmetrically, since the rights are, first of all, the rights of that Other. However, this relationship acquires a political connotation, as long as humanity is also present in it, which constitutes a social world, where it is necessary to seek forms of justice that allow equity among humans, calling it proportion justice.

Palabras clave: educación en derechos humanos; responsabilidad; otro; justicia.

Keywords: human rights education; responsibility; other; justice.

INTRODUCCIÓN

Conocer, respetar y promover los Derechos Humanos (DDHH) son acciones fundamentales para el cuidado de la Democracia, en tanto la consideremos como el sistema político más adecuado para la promoción de la participación ciudadana y la justicia social. Hoy, que vemos que estos conceptos (Derechos Humanos y Democracia) están cuestionados –por las razones que sean–, las críticas a su validez y legitimidad pueden constituir una oportunidad de profunda reflexión que permita replantearnos sus ideales, como marco utópico ético y político. Sin embargo, me parece a mí, que esa reflexión no puede darse de espaldas al elemento que *posibilita y concretiza* los Derechos Humanos, esto es, la Educación en Derechos Humanos (EDH), pues, como enfatiza la investigadora Ana María Rodino: "[…] cuando asumimos la conexión profunda entre educación y derechos y practicamos la educación con enfoque de derechos, sólo entonces estamos trabajando por la inclusión y la equidad social" (Rodino, 2015, p. 202).

Como el énfasis en este trabajo, es el fortalecimiento de la EDH, la primera parte aborda la mirada de dos expertos educadores que han contribuido enormemente al desarrollo de este enfoque, permitiendo una comprensión de la EDH que tiende hacia la inclusión social, en Ana María Rodino y a la justicia social, en Abraham Magendzo. A partir de allí, y como segunda parte, se presentan las reflexiones éticas de E. Lévinas, aun cuando el filósofo no se dedicó directamente ni a los DDHH, ni a la Educación. Sus pensamientos contienen agudas reflexiones que impactan sobre ellos, al replantear los lineamientos de la tradición centrada en el 'yo' y en las estructuras totalizantes que lo sostienen, para abrirse a la acogida del Otro/a y su alteridad, mediante la responsabilidad a la que ese Otro/a nos obliga.

1. EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Como garantía de respeto a los derechos fundamentales y a la consolidación de una convivencia democrática, desde ONU se ha considerado esencial promover la EDH y considerarla como un derecho humano, parte del derecho a la educación. Como acuerdo internacional, es un compromiso que deben asumir los Estados, lo que han ido haciendo a diferente ritmo, desde la década de los '90 y, especialmente, desde el 2000. La EDH involucra educar en o sobre, por medio y para los DDHH, donde, como señala Rodino: "el uso de los pronombres busca destacar su doble sentido de filosofía o visión del mundo (educar en) y, a la vez, de guía ética para la acción (educar para)" (2016, p. 24). Permite proporcionar conocimientos y comprensión sobre los valores, principios y normas que les atañen, lo que implica "aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos, facultando a las personas para que disfruten y ejerzan sus derechos, así como para que se respeten y defiendan" (ONU, 2011, p. 3). Esos valores y normas –como el respeto a la dignidad humana, la igualdad y no discriminación, la participación e inclusión, la justicia y la solidaridad–, no constituyen un listado a memorizar, sino necesarios de comprender para lograr aplicarlos, porque, como señala Rodino: "nadie puede ejercer y defender sus derechos, así como respetar y defender los derechos de los demás, si no los conoce" (2015, p. 212) y, podemos agregar, si no los reconoce como fundamentales.

Un énfasis que me resulta interesante, es el que da Rodino a la sinergia que se produce entre Educación y Derechos Humanos, para generar Inclusión social: donde los DDHH *dan sentido, contenidos y orientación* a las prácticas educativas; mientras que la Educación proporciona a los DDHH "una dimensión que supera la mera instrumentalidad jurídica y los proclama como un paradigma ético, crítico y político para guiar las interrelaciones personales, públicas y privadas" (2016, p. 30). Y es a partir de esa interacción que reconoce la EDH como "una fuerza poderosa al servicio de la equidad y la inclusión social (2015, p. 222). Entonces, estos tres componentes: Educación, DDHH e Inclusión social, no pueden disociarse, porque la educación se fortalece

como una práctica incluyente (ya que en sí misma incluye o debiera incluir), en tanto converge con los DDHH; lo que le permite, a su vez, constituirse en una *práctica constructora* de inclusión social. De esta manera, declara la educadora:

> Concibo educar en derechos como una práctica de interpretar y traducir los principios, las normas y la doctrina de derechos humanos en políticas de acción y en conductas. Y pienso en políticas y conductas públicas y privadas. Públicas porque los derechos humanos deben regir los espacios colectivos de vida, y privadas porque también deben guiar la convivencia más íntima entre personas: de pareja, de familia y de amistad (2014, p. 130).

La EDH es destacada por Rodino también como una *práctica estratégica* que permite construir políticas públicas democráticas, inclusivas y equitativas: "[…] porque sensibiliza, informa y moviliza distintos colectivos sociales a luchar por sus derechos, mientras les brinda herramientas concretas para transformar su realidad" (2014, p. 129). Además, la ve como una *práctica mediadora*, porque permite conectar las normas de derechos humanos con la realidad concreta de las sociedades, para establecer relaciones de fraternidad y cooperación, porque se realizan entre personas que se reconocen iguales en dignidad y derechos. Y, también la ve como una *práctica transformadora*, porque esas personas, debieran llegar a actuar autónoma, crítica y responsablemente, con principios éticos y de bien común.

Aunque la investigadora se focaliza principalmente en los sistemas educacionales, la EDH se realiza en todo ámbito, no solo en la educación formal, pues un requerimiento de ONU es que funcionarios de diferentes áreas reciban esta formación. Pero donde quiera que se realice, implica una articulación y planificación curricular, donde deben incorporarse: "conocimientos, valores, actitudes y capacidades para entender la identidad y la alteridad; para valorarse a sí mismo y a los otros; para comprender y aceptar las diferencias legítimas entre las personas en pie de igualdad; para desmontar estereotipos y falsos prejuicios que conducen a discriminar a ciertas personas y colectivos sociales" (2015, p. 218).

Al preguntarle cuándo se promueve la Inclusión, Rodino responde: "cuando se enseña … [que] somos ciudadanos del globo y debemos reconocer y asumir nuestras responsabilidades hacia nuestro hábitat común –el planeta– y hacia cada uno de nuestros semejantes por encima de las barreras nacionales" (2015, p. 219)

"cuando […] se educa para valorar y practicar la comunicación y el diálogo entre culturas: la interculturalidad" (2015, p. 219).

"cuando se prefiere el uso del lenguaje al de la violencia, y, en especial, cuando en la escuela se enseña a usar el lenguaje en todas sus manifestaciones (escuchar, hablar, leer y escribir), para hacer posible la comunicación auténtica entre personas. El diálogo es la expresión operativa de la solidaridad entre sujetos de derecho" (2015., p. 219).

En concordancia con estas propuestas, aunque enfatizando el compromiso de la EDH con la justicia social, el educador Abraham Magendzo (2014), señala que fortalecer dicho compromiso requiere no solo de actitud ética, sino fundamentalmente, decisión política. Porque es la EDH la que contribuye a tomar conciencia de las injusticias que se dan en el reconocimiento, en la redistribución y en la representación o participación, que abarcan la vida social, económica y

política de las personas. Estos tres aspectos, tomados desde N. Fraser[1] por Magendzo, serán clave para la constitución de la justicia social, aunque aquí nos focalizamos en el reconocimiento, pues es donde fundamentalmente apunta la ética levinasiana. Asimismo, para el investigador, los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), –de los que el Derecho a la Educación[2] forma parte-, están fuertemente vinculados con la justicia del reconocimiento, donde el ejercicio de los derechos debe garantizarse sin discriminación de ninguna clase, practicándose con igualdad y respeto a toda persona.

Además de la exigencia de relacionarnos con Otro/a mediante el respeto, Magendzo sigue los planteamientos levinasianos, donde esa relación ética intersubjetiva, implica una responsabilidad que obliga a hacer del Otro/a, 'mi asunto'. Este giro hacia una responsabilidad diferente a la habitual, que a menudo es interesada, es central para Magendzo, pues tiene claro que Lévinas acude al Rostro del Otro, que impacta por su desprotección –obligando a que importen sus asuntos, aunque él no se obligue–, porque desde ese encuentro primero, que es ético, la responsabilidad se asume hacia la otredad, hacia toda alteridad. En el apartado siguiente se profundizará un poco más en la relación ética intersubjetiva levinasiana, acá destacamos que para Magendzo esta propuesta le permite reconocer y valorar tanto la alteridad, como la diversidad, considerando que ambas son necesarias: "para edificar una cultura y una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa del derecho de las personas" (2005, p. 107).

Así, entonces, el rol de la educación social, que implica la EDH, es el de aportar a construir una sociedad abierta y 'vigilante', donde la presencia de Otros y Otras implique relacionarnos importándonos lo que ocurra, porque sentimos una responsabilidad, especialmente, con aquellos que cuyo Rostro ha sido degradado: "[…] es una responsabilidad ética con aquellos que históricamente han sido marginados, excluidos, relegados, estigmatizados, perseguidos" (2014, p. 157). En ese sentido, Magendzo ve que el respeto a la alteridad y la diversidad están vinculadas con la pedagogía de EDH, desde una perspectiva de justicia social, puesto que la EDH está: "[…] llamada a fortalecer las habilidades de los educandos para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones de injusticias que se presentan en sus vidas" (2014, p. 155).

A partir de las nociones de Inclusión social que resalta Rodino y de justicia social que enfatiza Magendzo, como orientaciones fundamentales que debieran dirigir la EDH, se pretende analizar cómo pueden ser nutridas por las propuestas del filósofo E. Lévinas. Magendzo ya nos ha dado luces sobre la importancia de la presencia del Otro/a y la responsabilidad ética que nos cabe hacia él/ella, pero no indica, al menos en los textos revisados, cómo desde este ámbito ético Lévinas pasa al ámbito político de la justicia social. Este aspecto, que es bastante complejo en la reflexión levinasiana, no se pretende resolver, aunque si podemos indicar que se va elaborando a partir de la presencia del que llama el *tercero* en la relación intersubjetiva.

2. RESPONSABILIDAD Y JUSTICIA EN EMMANUEL LÉVINAS

Las traumáticas experiencias bélicas del siglo XX, hicieron que el filósofo cuestionara la forma como la humanidad se ha relacionado, abordando, de manera fundamental, la relación

[1] Sobre los alcances de dichos conceptos, pueden verse diferentes trabajos de N. Fraser, especialmente, *¿Redistribución o reconocimiento?* Donde se genera un debate interesante con J. Butler.

[2] En su Observación General 13, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU proporcionó directrices detalladas a los Estados con respecto a sus obligaciones de respetar, proteger y garantizar el derecho a la educación. Estas, implican introducir cuatro características a la educación: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

intersubjetiva, considerándolo el problema ético esencial, otorgándole el alcance de filosofía primera. Con ello, la 'óptica ética' levinasiana, que está *desprovista de la forma totalizante de la visión*, se constituye como un marco relacional distinto al de toda la tradición filosófica y del conocimiento, que ha estado marcada por un Yo que en su afán de conocer y tematizar todo 'Otro', refleja el dominio y control que se quiere ejercer frente a aquello que se presenta distinto, como alteridad.

La experiencia ética originaria que se resalta, es un 'cara-a-cara entre los humanos'; un movimiento hacia Otro 'absolutamente otro', que implica entablar un diálogo con la alteridad y no buscar ni su posesión ni su reducción. Movimiento que producirá la 'irrupción del rostro' del Otro, que altera la conciencia del Yo, desadecuando sus habituales pensamientos, desarmándolo, pues la presencia de ese Rostro, no está integrada al mundo y, por tanto, no se ha cargado de las significaciones culturales que operan en la sociedad.

El impacto del Rostro en el Yo es tal, que fuerza a asumirlo como 'su asunto', reconociéndole como prójimo y estableciendo una relación de no in-diferencia con él. Dicha respuesta no proviene de una decisión o acto de voluntad del Yo, sino de una obligación anterior, que se asume como responsabilidad para-con-otro. El rostro implica una "exposición extrema, lo sin-defensa, la vulnerabilidad misma" (Lévinas, 2014, p. 35). Tal vulnerabilidad está dada por su desnudez e indigencia de la expresión; esto me obliga de tal manera que me aparece como aquel a quien debo algo y quien no me debe a mí; por quien me responsabilizo, pero a quien no puedo pedirle que se responsabilice por mí. Y como siempre hacia el Otro tengo obligaciones, no puedo esperar reciprocidad en la relación que entablo con él, pues él no se obliga por mí. Altuna explica que esto da una orientación diferente a las personas, porque ahora son: "[…] seres que-son-para-los-otros; una orientación pre-originaria (pre-ontológica, dirá Lévinas, es decir, 'de otro modo que ser') que les impulsa a salir de su propia subjetividad hacia el Otro" (Altuna, 2006, p. 246). Como 'deseo metafísico', se le señala también en *Totalidad e Infinito*, que no consiente satisfacción porque no es carencia ni falta de lo otro como un complemento y tal movimiento dado hacia la alteridad, implica entablar un diálogo con ella y no buscar su posesión, que es lo que acostumbra el yo.

Para Lévinas existe una asimetría en esta relación, pues "el yo tiene siempre una responsabilidad 'de más' que los otros" (Lévinas, 2000, p. 83), por tanto, no cabe una relación de igualdad, lo que constituye una reinversión de la justicia, pues ya no son mis derechos, sino los derechos 'de' Otro/a los que debo salvaguardar, incluso con mi vida. Este replanteamiento de la justicia "solo tiene sentido si conserva el espíritu de des-interés que anima la idea de la responsabilidad para con el otro hombre" (Lévinas, 2000, p. 82). Con tal reinversión, mientras más justamente se actúe, más responsabilidad es la que se ha asumido. Cabe destacar la importancia que el filósofo Lévinas, como judío, entrega a la noción de justicia, especialmente, en *Difícil libertad*:

> La justicia tributada al otro, a mi prójimo, me da de Dios una cercanía insuperable […] Pues el amor mismo requiere la justicia y mi relación con el prójimo no puede permanecer exterior a las relaciones que este prójimo mantiene con el tercero (2004, pp. 37-38).

Es a partir de esa relación con la divinidad que se entabla la relación con los hombres, coincidiendo, dirá Lévinas, con la justicia social, "Moisés y los profetas no se preocupaban de la inmortalidad del alma, sino del pobre, de la viuda, del huérfano y del extranjero" (2004, p. 39). Por eso el Rostro será el de ellos, en quienes se representa la humanidad entera. Magendzo ha

indicado en una nota al pie, que en hebreo la palabra *Rostro* siempre se considera en plural (palim), por tanto, precisa el carácter de pluralidad de la relación ética como una relación abierta al *tercero*, que es la humanidad. Y esta presencia, "suscita la justicia y, con ello, la existencia del Derecho" (Madrid, 2009, p. 103).

Tal Justicia que vendría a constituir un segundo momento ético, permitiendo abrir la ética (que no tematiza ni incluye conocimiento) hacia otras esferas (que sí lo comprenden): "Es entonces, ante la presencia del tercero, cuando surge la conciencia, así como la filosofía y el conocimiento en general y, por supuesto, la política o el derecho" (Altuna, 2006, p. 253). Barraca explica la presencia del tercero[3] como demanda de 'medida', de limitación, con lo que se inaugura: "el nivel de la justicia humana como proporción" (Barraca, 2018, p. 63). Así también lo entiende Madrid (2009), quien señala que se requiere que exista la justicia que regule las relaciones entre los hombres, que los calcule, los compare, en definitiva, los iguale, porque es necesario reunirlos y ordenarlos en pro de su propia coexistencia. De esta manera, dirá Barraca, el tercero es "[…] reciprocidad frente a la desmesura, simetría frente a la asimetría del otro humano" (2018, p. 64). Con ello, es que se puede construir sociedad, el Derecho y el Estado, en tanto se les conciba como reguladores, que calculen, midan y permitan relaciones de igual, lo que constituye dar proporción.

Esto es importante, de acuerdo con Barraca, porque permite reconocer los fundamentos éticos del Estado y del Derecho, por ello, habría que pedirles que actúen en relación con ese fundamento, porque "Un Estado en el que la relación interpersonal es imposible, o donde está de antemano dirigida por el determinismo del Estado, es un Estado totalitario. Existe, pues, límite al Estado "(Lévinas, citado por Barraca, 2018, p. 65), lo que se condice con los DDHH, que son límites al Estado. De este modo, afirma Madrid, en Lévinas los DDHH vendrían a constituir: "[…] la institucionalización, la objetivación, la traducción a categorías lingüísticas ontológicas del movimiento no-ontológico y asimétrico de la ética, según el cual mi prójimo no es nunca un objeto para mis poderes [...]" (Madrid, 2009, p. 104). El propio Lévinas advierte que esos derechos, reivindicados como derechos humanos "[…] reposan sobre una conciencia original del derecho, o sobre la conciencia de un derecho original "(Lévinas, 1997, p. 131.), por ello, esta justicia que se entrega desde los DDHH, es la de la *proporción*, que "[…] responden, en definitiva, a una vocación de entrega, de donación de sí al otro ser humano, a ese prójimo siempre de algún modo menesteroso o expuesto ante mí "(Barraca, 2018, p. 59).

En *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, Lévinas enfatiza que no es posible la justicia sin el referente ético, pues es necesario que este siempre sea primero:

> La justicia no sigue siendo justicia más que en una sociedad en la que no existe distinción entre próximos y lejanos, pero en la que permanece la imposibilidad de pasar de largo al lado del más próximo; donde la igualdad de todos está sostenida por mi desigualdad, por el exceso de mis deberes sobre mis derechos. El olvido de sí mueve la justicia "(2011, 239).

Cuando Lévinas se plantea este privilegiar la experiencia ética por sobre toda otra experiencia, incluso la del conocimiento, tiene muy claro que está proponiendo una crítica profunda a la tradición 'humanista' que ha sido promulgada por la sociedad moderna, aspecto que no es menor, incluso para el ámbito de los DDHH. La crítica levinasiana, tendrá un despliegue y un desarrollo posterior en pensadoras como Judith Butler, quien, en un capítulo *Vida precaria*,

[3] Así también reconoce el carácter ambiguo del tercero.

dedica varias páginas a la ética levinasiana del 'rostro', porque considera que mediante este se puede despertar, tomar conciencia de *la precariedad de la vida misma*. Este aspecto es importante, toda vez que la filósofa constata la creciente deshumanización que ha tenido lugar a partir de lo que se ha considerado 'lo humano', en tanto definición cuyas categorías provienen de la civilización occidental, "La cuestión de quién será tratado humanamente presupone que primero tenemos que establecer la cuestión de quién cuenta y quién no cuenta como humano "(Butler, 2006, p. 122). Por eso, el problema no es cambiar una definición por otra[4], lo sabe bien la filósofa, sino de partir la reflexión de la apertura en la instancia que ha de ser primera: la relación ética intersubjetiva, porque es allí donde se puede constatar que sin Otro no hay Yo; con ello volvemos al llamado a la responsabilidad que Lévinas nos ha propuesto.

Posteriormente, cuando nos movemos en un ámbito político, nos enfrentamos al problema de quien cuenta con el reconocimiento de ciudadano/a, pregunta que no puede responderse por una enumeración de requisitos, porque tras esa pregunta, se vuelve a cuestionar la humanidad. Por eso, la propuesta levinasiana, nos obliga a replantear el humanismo, lo humano desde lo Otro, siendo una invitación a repensar esos márgenes que categorizan e, incluso excluyen.

CONCLUSIONES

A partir de lo planteado, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

La EDH, como derecho humano, implica un compromiso que debe asumirse desde los Estados, los que no solo han de implementar los DDHH, sino garantizar su concreción mediante la EDH, convirtiéndose en una práctica mediadora y transformadora que los *posibilita.*

Las propuestas sobre EDH de investigadores como Rodino y Magendzo están considerando la inclusión social y la justicia social, entendidas, fundamentalmente, como reconocimiento, esto es como posibilitadoras del ejercicio de los derechos en igualdad, sin discriminación de ninguna clase y respetando a toda persona.

La reflexión filosófica de Lévinas está considerada desde dos aspectos de la interrelación humana que provienen de una misma matriz: la relación ética original, que fundamenta toda relación. El primer aspecto, se centra en la responsabilidad que me cabe ante la presencia del Rostro de Otro, siempre vulnerable, pues me obliga a asumirlo en su otredad. Por ello, la relación es asimétrica y no puede esperarse una igualdad, porque implicaría subsumir el Otro/a a lo Mismo, como declara Magendzo, lo que conlleva tematizarlo e instrumentalizarlo.

El segundo aspecto es el de la justicia, pero una justicia proporcional, puesto que ese mismo Rostro contiene a la humanidad, que implica la presencia del tercero; figura, que demanda la limitación de la asimetría, para que las relaciones entre los hombres, sean reguladas y, en definitiva, sean reconocidos como iguales. A partir de allí, es que se puede construir la sociedad, el Derecho y el Estado. En ese sentido, la justicia proporcional, se articula con los DDHH, que parten también por el reconocimiento de toda persona como sujeto de derechos, por la dignidad humana que todos y todas compartimos.

-La EDH permite el espacio para discutir no solo las reflexiones del filósofo, y cuestionar cómo actuamos respecto del Otro/a, sino también repensar lo que entendemos por el humanismo que

[4] En *Difícil libertad* es posible encontrar diferentes posturas de Lévinas respecto de este punto, pues en textos de 1956, por ejemplo, aspira a un humanismo hebreo, mientras que en la década de los años 70', su postura es claramente crítica de cualquier humanismo.

sostienen los DDHH, pues la propuesta ética levinasiana implica un vuelco en nuestras formas de relacionarnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altuna, B. (2006). Sobre el sentido de la ética y el sentido del saber (Una aproximación a Lévinas). *ISEGORÍA,* Nº 35, julio-diciembre, 245-263

Barraca, J. (2018). *Lévinas y los Derechos Humanos como deudas con el otro.* España: Avarigani

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. España: Paidós

Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Editorial Siglo XXI

Lévinas, E. (2016). *Totalidad e Infinito*. España: Editorial Sígueme

Lévinas, E. (2014). *Alteridad y Trascendencia*. España: Arena Libros

Lévinas, E. (2006). *Los imprevistos de la Historia*. España: Sígueme

Lévinas, E. (2004). *Difícil Libertad.* España: Caparrós Editores

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. España: La balsa de Medusa

Madrid, R. (2009). Una aproximación a Lévinas y los derechos humanos (o como la postmodernidad puede sorprendernos). *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD*). Janeiro-junho 1(1), 97-105

Magendzo, A. (2014). La educación en derechos humanos y la justicia social en educación. En *Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*. Rodino, A.M. [et al.], organizadores. Brasil: Editora da UFPB

Magendzo, A. (2005). Alteridad y diversidad**:** Componentes para la Educación Social. *Pensamiento Educativo* Vol.37, diciembre, 106-116

ONU (2011). Res/16/1. Declaración de Naciones Unidas sobre Educación y formación en materia de DDHH

Rodino, A.M. (2016). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. Conferencia Magistral 2014-2015 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico

Rodino, A.M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH,* nº 61. Recuperado de http://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf

Rodino, A.M. (2014). Pensar la educación en derechos humanos como política pública. *Revista de Ciencias Sociales,* nº 25, otoño, 129-139

LAS NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES Y SUS RELACIONES CON LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CONTEXTO ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

Real Apolo, Carmelo
Universidad de Extremadura, Badajoz, España
apolo@unex.es

Borges Carvalho, Isabel
Universidad de Évora, Évora, Portugal
d39216@alunos.uevora.pt

Resumen

Este estudio busca proponer algunos puntos de análisis sobre las nuevas estructuras familiares y las relaciones de colaboración que se establecen con las escuelas públicas en el contexto nacional de España y Portugal. Nuestras consideraciones recaen sobre los nexos que se organizan en la escuela en relación a su acercamiento con las familias, poniendo de manifiesto los cambios de los grupos parentales en la actualidad. De esta forma, nuestras reflexiones se refieren a las relaciones de colaboración que se establecen con instituciones públicas de educación infantil en los espacios español y portugués, y en concreto en este caso último, en la Escola da Ponte, institución pública ubicada en "freguesia de São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso e distrito do Porto", sin obviar las diferentes configuraciones de la familia contemporánea.

El objetivo que nos marcamos es entender un poco mejor las relaciones de colaboración y equilibrio social entre las dos instituciones socializadoras responsables de la educación y formación del sujeto en la primera fase del universo escolar. Se busca investigar y reflejar los elementos que evidencian dichas relaciones de colaboración mutua entre familia y escuela en la educación formal. Aquí recogemos algunas estrategias que se utilizan desde la escuela, su interacción con la familia y la manera como juntas desempeñan sus papeles en la formación y promoción del conocimiento para la infancia. Así, nuestra intención es exponer la capacidad de interacción y colaboración entre la familia contemporánea en asociación con la escuela en el ejercicio de sus funciones en la promoción del conocimiento y la formación para la ciudadanía.

Abstract

This study seeks to propose some points of analysis about the new family structures and the collaborative relationships that are established with public schools in the national context of Spain and Portugal. Our considerations fall on the nexuses that are organized in the school in relation to their approach with the families, showing the changes of the parental groups at present. In this way, our reflections refer to the collaborative relationships established with public institutions of early childhood education in the Spanish and Portuguese areas, specifically in this last case, in the Escola da Ponte, a public institution located in "freguesia de São Tomé de Negrelos, concelho of Santo Tirso and district of Porto", without forgetting the different configurations of the contemporary family.

Our goal is to understand a little better the relations of collaboration and social equilibrium between the two socializing institutions responsible for education and training of the subject in the first phase of the academic universe. The aim is to investigate and reflect the elements that show

these relations of mutual collaboration between family and school in formal education. Here we collect some strategies that are used from the school, their interaction with the family and the way they together play their roles in the formation and promotion of knowledge for children. Thus, our intention is to show the capacity for interaction and collaboration between the contemporary family in association with the school in the exercise of its functions in the promotion of knowledge and training for citizenship.

Palabras clave: Escuela; Familias; Educación; Colaboración; España; Portugal.

Keywords: School; Families; Education; Collaboration; Spain; Portugal.

INTRODUCCIÓN

Las relaciones de colaboración mutua entre familia y escuela se han convertido en una temática relevante para los estudiosos de las ciencias de la educación y sociales y, con mucho vigor, se está procediendo al análisis de la relación de asociación de las diferentes configuraciones de la familia contemporánea y sus contribuciones en la educación infantil.

La reflexión acerca de las nuevas composiciones de la familia actual no es una tarea fácil. Menos aún cuando nos referimos a esos retratos en la relación de colaboración y asociación con la escuela. Los diversos formatos de la estructura parental de la actualidad están relacionados con situaciones resultantes del desarrollo histórico-social, posiblemente ocasionado por las transformaciones de la posmodernidad, surgida por el advenimiento de las dos grandes guerras mundiales y la Revolución Industrial (Junior y Maio, 2013, p. 105).

Comprender las nuevas familias, su interrelación con la institución escolar y el proceso conjunto de promoción social del niño son los elementos que sostienen este trabajo. Con este propósito, se busca entender el impacto social y las adaptaciones de las actividades colaborativas entre familia y escuela en el proceso de socialización, enseñanza y aprendizaje de los niños, así como su papel, contribución y compromiso en la educación formal del sujeto.

En este estudio nos referimos a las conjeturas conceptuales de autores como Ariés (1978), Engels (1995), Carvalho (1995), Romanelli, Birman (1999) y Nogueira y Zago (2013) entre otros. Tales enfoques teóricos tratan de respaldar las respuestas de la investigación en relación con nuevas y diferentes configuraciones de la familia contemporánea y su relación, como un ejemplo concreto, de trabajo y asociación en el contexto de la Escola da Ponte Portugal.

Algunas experiencias dan cuenta de que ciertas acciones deliberativas de poder y control de la escuela contribuyen al distanciamiento de las familias como institución indispensable en la formación del individuo en el ámbito de la educación formal. Así, los interrogantes que nos planteamos en este estudio son ¿cuál es la importancia de la relación de la escuela en el proceso educativo considerando su aproximación con las diferentes configuraciones de la familia contemporánea? ¿de qué manera estas familias, con sus nuevos formatos, interfiere en el proceso de aprendizaje y formación del sujeto? ¿cómo la escuela se relaciona con las nuevas composiciones de la familia contemporánea en su ayuda a la formación ciudadana?

1. LA FAMILIA: PRIMERA INSTITUCIÓN SOCIAL

No es fácil definir científicamente el concepto de la institución familiar, pero en este estudio queremos señalar caminos posibles. La idea de institución está ligada a la sociología y, por así decir, los elementos que fundamentan el concepto general de la palabra institución apoyan la representatividad organizacional de los grupos parentales que se insertan, históricamente, en un contexto politíco, económico y social determinado y que quedan regulados por las relaciones interactivas de una determinada comunidad o sociedad.

Por su parte, la institución familiar sobrepasa la comprensión de la organización social basada en parámetros sociales estandarizados, pues abarca la atención a las necesidades básicas de un determinado grupo con responsabilidad y propósito de educar en la colectividad. Si bien, con este mismo fin hay otras instituciones sociales o grupos sociales que proporcionan valores y cultura de interés colectivo y entre ellos destacan la "Iglesia, Estado, Escuela, Empresa, etc "(Pandini, 2009).

Estas diferentes estructuras sociales pueden ser denominadas "institución" y disponen de múltiples concepciones que son determinantes para configurar una organización plural. Así, "las instituciones no se equivalen, sino que se constituyen por los mismos principios, por la misma racionalidad y producen distintos resultados" (Ferreira, 2012, p. 82). Como afirma Lino "la familia es no sólo una institución de origen biológico [...], sino también una construcción social, un espacio indispensable para la garantía de la supervivencia, de desarrollo y de protección integral de los hijos y de sus demás miembros independiente del arreglo familiar o de la forma en que se estructuran", un "marco fundamental de las relaciones sociales primarias" (Lino, 2009). Bajo estas premisas podemos caracterizar a la familia como un conjunto de personas con grado de parentesco, o no, residente en un mismo domicilio que objetivan la constitución de un hogar.

2. LA ESCUELA COMO PROMOTORA DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Para Émile Durkheim (1858-1917) "las instituciones están constituidas por la colectividad y su modo de pensar y actuar se refleja en sus creencias y comportamientos". Así pues, el objetivo aquí es entender la institución escolar como un espacio dotado de generalidad cultural con conexiones exteriores y constituida por la coercitividad de las reglas sociales que se inicia en el ambiente familiar.

Las instituciones escolares, en su complejidad, tienen como papel principal la promoción del conocimiento, la construcción social y la formación para la ciudadanía. La escuela ejerce una dimensión social de producción y reproducción cultural que agrega elementos esenciales a la formación del sujeto, posibilitando condiciones de libertad, creatividad y desarrollo cognitivo, insertando en una estructura política educativa de gestión y normativa al individuo. Por su parte, "la familia es para el individuo un sistema de participación, donde están expuestos a una serie de exigencias, un contexto donde se generan, expresan y se identifican las emociones, un entorno donde se promueven las primeras relaciones sociales, en el que se adquieren los valores que sustentan las acciones de las personas, un ambiente en el que se despliegan las funciones relacionadas con la educación y el cuidado de los hijos/as" (Sánchez, 2011, p. 7).

En su función de educar, la escuela proporciona los subsidios básicos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje del educando, donde las relaciones interactivas cooperan para la adquisición de valores, habilidades de la cultura social e intelectual del ambiente en que viven y conviven.

Para ello, los planes, ideologías, filosofías y metodologías de enseñanza son piezas importantes de un bloque que, unificados, componen el conjunto de factores necesarios para la promoción y construcción de la identidad humana en el contexto escolar. El concepto de escuela se apoya, por lo tanto, en una idea creada desde el principio de las civilizaciones, de institución que promueve la socialización colectiva, conserva, crea, recrea, cuestiona y valida conocimientos con vistas al desarrollo social, político y cultural de una sociedad.

3. LAS NUEVAS CONFIGURACIONES FAMILIARES

Es importante recordar que las transformaciones sociales modernas pasan por la industrialización y la valorización de la cultura contemporánea, constituyéndose en cambios estructurales importantes para la familia actual ganando fuerza y oscilando entre relaciones duraderas, momentáneas, frágiles y superficiales, de las más diferentes dimensiones de géneros, clases y contextos sociales. Este movimiento de transición impulsa cambios sociales significativos, entre ellos, las nuevas composiciones parentales, fenómeno notable de la sociedad actual. Una realidad que "hizo que la familia dejara de ser sólo una institución de derecho privado y asumiera su nueva función moral y espiritual" (Ariés 1981, p. 193 citado por Lino 2009).

Para Durkheim (1908) "la familia de hoy no es más ni menos perfecta que la de ayer, ella es otra, porque las circunstancias son otras" (Durkeim, 1908, citado por Maior, 2005). En ese sentido, la familia contemporánea se configura con una resignificación de su papel social, como elemento aglutinador para la promoción del bienestar colectivo. Así, la familia trae una fuerte conexión interrelacional de amor, sentimientos y de interdependencia fraterna. Tal situación sugiere la idea de que los "lazos de consanguinidad, las formas legales de unión, el grado de intimidad en las relaciones, las formas de vivienda, el compartir ingresos pueden ser algunas de las variables que, combinadas o aisladas, nos permiten identificar innumerables organizaciones familiares, además de aquellas denominadas 'tradicionales'" (Junior y Maio, 2013, p. 103). En todas estas formas nuevas de familia están presentes, en mayor o menor grado, los vínculos afectivos creados por la convivencia de los sujetos en un proceso continuo de resignificación de los grupos parentales, caracterizados como la nueva familia de la sociedad moderna, lo que posibilita "abrirse a la percepción de formas de convivencia distintas a la imagen de la familia tradicional" (Viñes, 2005, p. 123).

Todo ello se traduce en que las diferentes configuraciones de la familia contemporánea no presuponen un sentimiento agregador lineal o nuclear a ser seguido por un determinado grupo parental, sino que se enfoca en el bienestar de sus miembros como seres humanos capaces de desarrollar diferentes papeles y posiciones en el contexto de la educación y en la vivencia doméstica.

3.1. Las nuevas configuraciones familiares y su relación con la escuela

En la actual coyuntura, los cambios sociales ocurren con significativa velocidad en relación al comportamiento humano, valores y principios de la construcción social colectiva. Estas modificaciones han causado cambios en la estructura familiar, creando diferentes composiciones de familia en la sociedad moderna. En este permearse de los vínculos sociales, se considera como familia todas las entidades cuya unión de sus miembros sobrepasan los límites del matrimonio para englobar cualquier agrupación con vínculo afectivo entre los distintos miembros (Alves, 2007 p. 330 citado por Junior y Maio, 2013).

En este contexto de mutación de la institución familiar, su relación con la escuela puede ser entendida como un factor eminente en su concurso en la educación cultural y cognitiva del desarrollo humano desde los primeros años de la vida en el centro escolar. Así, se hace necesario establecer vínculos de organización, experiencia, competencia didáctica y conocimiento entre las dos instituciones responsables de la enseñanza formal y social del individuo, es decir, entre la escuela y la familia.

La actual estructura de la familia contemporánea flexibiliza los papeles de los sujetos, los cuales asumen funciones complementarias de ayuda mutua en el ambiente agregador, el hogar. De la misma forma, se requiere de esta misma flexibilidad de la escuela frente a las acciones educativas desarrolladas junto a los nuevos y diferentes grupos parentales. A partir de ese presupuesto, el análisis recae en la participación proactiva de la familia con miras a la promoción del saber y la formación ciudadana en el contexto de la educación básica.

Las observaciones rutinarias dan cuenta de que existen lagunas profundas en el día a día de las relaciones entre familia y escuela. Y que las configuraciones de la familia contemporánea contribuyen a un vacío aún mayor puesto que, no son pocos los que opinan que "(...) cualquier desviación de patrones hegemónicos es frecuentemente visto por la audiencia como síntoma de inferioridad, desorganización social, o retraso" (Fonseca, 2002, p. 55, citado por Schwertner, Horn y Giongo, 2013, p. 82).

A partir de ese presupuesto, se constata una incomodidad en el ambiente escolar. El descontento deviene, muchas veces, por "poseer creencias pesimistas sobre las nuevas configuraciones familiares, que aliadas a otros aspectos, se caracterizan como desorganizadas, desviadas e inestables. De esta manera las familias que no se encuadran en el supuesto modelo deseado por la escuela son consideradas las grandes responsables de las dificultades escolares (Junior y Maio, 2013, p 108).

Una reflexión crítica acerca de las innumerables configuraciones de familia posibilita formular nuevos rumbos para promover y desarrollar el trabajo con la comunidad escolar ante el desafío de educar.

3.2. Perspectivas y realidad en el ejercicio de las funciones de la escuela y el papel de la familia en el proceso de educar

Se sabe que la escuela, en diferentes situaciones de lo cotidiano, evidencia actitudes y comportamientos de dominación y coerción respecto a las propuestas de participación de la familia. Algunas aprehensiones conceptuales destacan estas situaciones coercitivas en las relaciones de colaboración y participación entre familia y escuela por lo que "la relación entre familia y escuela puede ser vista todavía como una relación pendiente. (...) Y eso comporta que el territorio de la escuela y de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión" (Garreta, 2007, p. 9, citado por Costa, 2009). Estas circunstancias relacionales entre la familia y la escuela, ocurre, según la autora, independientemente de los diferentes modelos de familias existentes en la comunidad escolar, pero que los mismos contribuyen significativamente en uno u otro sentido. A pesar de esa constatación es fundamental resaltar la importancia del compromiso mutuo para la tarea de educar. Ello implica, según Costa (2009), en "aprender juntos (...), vivir experiencia de contacto con lo diferente, experiencia de solidaridad, de respeto, de tolerancia y de diálogo" ante las múltiples y nuevas configuraciones de la familia moderna. Son perspectivas dispares y evidentes en la realidad educativa de los dos contextos educativos: familia y escuela.

Aprender juntos significa integrarse en las propuestas presentadas por la escuela y situarse dentro de ella. El entendimiento de las representaciones parentales puede proporcionar comprensión y resultados relevantes ante las expectativas de enseñanza y aprendizaje, consolidación del plan escolar y concreción del proyecto de educación en colaboración y participación con las familias. En relación al aprendizaje de los niños, no son pocas las investigaciones las que apuntan que las familias "están muy satisfechas con el sistema educativo español" Costa (2009, p. 85) en lo que se refiere a las propias expectativas acerca de la educación escolar de los hijos.

Una revisión bibliográfica apunta a que en la Escola da Ponte, la relación de cooperación entre familia y escuela presentan los avances deseados. En esta perspectiva, se destaca la participación proactiva de los Padres/Encargados de Educación en el ámbito de la gestión, administración, planificación y efectividad de las propuestas educativas y pedagógicas, siendo este "un espacio donde todos enseñan y todos aprenden unos con otros, compartiendo experiencias (Tavares, 2017, p. 19). En esta base curricular específica, la Escola da Ponte lleva como "principios fundadores los valores matriciales: autonomía, solidaridad, responsabilidad y democracia" (Tavares, 2017, p. 17).

A lo largo de los años, las políticas educativas y organizacionales, en todo el mundo, han reconocido y contribuido a aproximar a las familias del espacio escolar, por entender que, juntas, las dos instituciones pueden transformarse en una herramienta poderosa para la construcción del saber, de la formación de la identidad humana y de la educación para la ciudadanía.

Considerando la actual coyuntura, todavía hay un inmenso tramo por recorrer, pues el proceso de acercamiento entre familia y escuela, en general, impregna los meandros de la involución educativa en la participación partidista en la educación de los niños. En esta relación involutiva de asociación aún es evidente que "el conservadurismo familiar de las escuelas está impreso al establecer como parámetros de aprendizaje la procedencia familiar, responsabilizando a las nuevas estructuras familiares por el desempeño escolar de sus alumnos" (Junior y Maio, 2013, p. 107) pero las contribuciones de la cooperación mutua en el contexto educativo presentan resultados significativos en relación a la socialización y educación de los niños.

La integración de la familia contemporánea en el proceso educativo escolar aboga por estrategias y cambios de paradigma de una relación ambigua, a veces controvertida, pero ambas instituciones comparten un mismo objetivo, la educación y la formación de los niños / alumnos.

Los gobiernos, en muchos lugares del mundo, han creado programas importantes para incentivar el acercamiento parental en asociación con las escuelas. Programas tales como los consejos escolares, Asociaciones de Padres/Madres, Día Nacional Familia na Escola (Brasil), Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS-España), Juntas de padres/tutores (Escola da Ponte-Portugal)... son algunos ejemplos del trabajo de colaboración mutua entre Familia y Escuela. Esto se debe a la lucha por la educación de calidad, la enseñanza y aprendizaje de los niños y la formación para la ciudadanía. Así, el incentivo a la educación compartida entre familia y escuela puede proporcionar mayor valor al proceso educativo, armonía en las relaciones personales dentro de la comunidad escolar, obtener mayores resultados y consolidar los objetivos que les son comunes en lo que se refiere al enseñar, aprender en la primera infancia.

CONCLUSIONES

El presente estudio se esboza la relación de la escuela con las familias en las prácticas pedagógicas en el contexto educativo español y portugués. Las referencias son alusivas a la relación y asociación entre la institución escolar y las nuevas estructuras de la familia contemporánea. En la actual coyuntura, la familia moderna, a pesar de involucrarse en la educación de los niños junto a la escuela, aún se evidencian muchas divergencias en la interrelación entre ambas. La escuela, en su discurso habitual en defensa del trabajo colectivo con las familias, trae en su rutina práctica una relación de poder y control junto a la comunidad escolar como un todo.

Paulatinamente, "la familia viene penetrando cada vez más los espacios escolares, la escuela también, a su vez, amplió considerablemente su zona de interacción con la institución familiar" (Nogueira, 2006, p. 162), aunque en el contexto español esa relación, y las contribuciones de la familia, todavía ocurren de forma discreta y, a veces, pasiva. En la visión social "la responsabilidad de los profesores en cuanto a la educación de los alumnos/as está en aumento, debido a que la realidad social en la que viven las familias, repercute directamente en el tiempo que los niños y niñas convienen en los centros educativos" (Sánchez, 2011, p. 8).

En este caso, los factores económicos, políticos y culturales contribuyen a la pasividad de la familia en el cumplimiento de su papel social. A partir del supuesto de que las necesidades del mundo capitalista son los factores que corroboran el distanciamiento de la familia en la dinámica correspondiente al cuidado y educación de los hijos, una vez que pasan buena parte del tiempo involucrado en las actividades profesionales y, consecuentemente, fuera de la convivencia parental.

Ya en el espacio educativo portugués, la Escola da Ponte está promoviendo un trabajo positivo con la comunidad escolar. Y, si consideramos las nuevas configuraciones de la modernidad, la Escola da Ponte cuenta con "la cooperación cotidiana de familiares y amigos de la comunidad que constantemente se dedican al proceso de aprendizaje colectivo" (Silva, 2009, p. 84).

Por otra parte, por más que las narrativas explicitan una relación amistosa de participación recíproca en la comunidad escolar, la realidad de la tarea educativa efectuada entre los agentes involucrados (Escuela, Familia, comunidad escolar) están marcadas por desigualdades y dificultades de comunicación y ejecución del proyecto de instrucción social en el contexto educativo español y portugués.

Ante estas constataciones en los referidos escenarios de educación básica, es importante resaltar que son muchos los esfuerzos para superar esa realidad, pues, "por un lado, la escuela no se limita más a las tareas dirigidas al desarrollo intelectual de los alumnos, extendiendo su acción a los aspectos corporales, morales, emocionales del proceso de desarrollo. Por otro lado, la familia pasa a reivindicar el derecho de interferir en el terreno del aprendizaje y de las cuestiones de orden pedagógico y disciplinario. No hay más una clara delimitación de fronteras" educativas entre ambos agentes sociales de educación y escolarización, familia y escuela (Nogueira, 2006, p. 164), lo que perpetúa la falta de un entendimiento completo entre las dos instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ariés, F. (1978). *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro: Guanabara.

Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinvención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós Contextos.

Birman, J. (1999). *Mal-Estar na Atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carvalho, Maria do Carmo Brant (Org.). (1995). A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: EDUC.

Conceição, O. A. C. (2002). O conceito de instituição nas modernas abordagens institucionalistas. *Revista de economia contemporânea. (6), 2, 119-146*.

Costa, G. d. (2009). *Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre perspectivas e realidades* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona).

Ferreira, M. S. (2012). Polissemia do conceito de instituição: diálogos entre Goffman e Foucault. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, *2,* (1), 74-86.

Junior, I. B. O. y Maio, E. R. (2013). Família e Escola: Um novo (re) pensar e (re) agir pedagógico. *Revista Labor*, *10*(1), 101-114.

Nogeuira., M. A. (2006). Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação & Realidade*, (31), 2, 155-170.

Romanelli, G., Nogueira, M. y Zago, N. (2013). Familia & Escola: Novas Perspectivas em análise. Petrópolis (Brasil): RJ: Editora Vozes.

Sanchez, B. d. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Cantrabria: Universidad de Barcalona.

Schwertner, S. F., Horn, C. I. y Giongo, I. M. (2013). Escola, família e as novas configurações da contemporaneidade: apontamentos de uma pesquisa. *Revista Caderno Pedagógico*, *10* (2), 77-92.

Silva, T. O. (2009). Por uma “escola do olhar': a concepção de educação na escola básica de São Tomé de Negrelos, a Escola da Ponte. *Revista Semioses*, (1), 5, 77-85.

Tavares, L. M. (2017). *A Escola da Ponte e a quebra de Paradigma Educacional Tradicional.* Varginha: UNIS/MG.

Aragonés, T. (2005). Nuevos roles en la familia. (*XVI), 60,* 129-140.

EL DISEÑO DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Roca-Hurtuna, Montserrat
Escuela de Doctorado. Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", Valencia, España
Campus Capacitas-UCV
monse.roca@ucv.es

Resumen

Comprender la discapacidad desde una visión ética y antropológica dota al estudiante universitario de estrategias y habilidades que le permitirán desarrollar su labor profesional bajo un paradigma social basado en el respeto y reconocimiento de las capacidades del ser humano, más allá de sus limitaciones físicas, intelectuales o sensoriales. Los futuros egresados, que atenderán a personas con y sin discapacidad, deberían poseer unos conocimientos, una sensibilidad y unas habilidades específicas que les posibiliten tratar a todas las personas de forma adecuada y profesional.

Nuestra investigación plantea el diseño de una competencia transversal organizada como una aproximación a la discapacidad e inclusión desde la ética y deontología profesional, bajo un enfoque centrado en Derechos y desde la perspectiva de contribuir en la calidad del futuro ejercicio profesional de nuestros estudiantes. El trabajo que aquí se muestra es el proceso que se siguió para la elaboración de dicha competencia, de sus contenidos y su adecuación a un formato pedagógico coherente con las necesidades sociales y la responsabilidad formativa de los futuros profesionales que se gradúan en nuestra Universidad.

Abstract

Understanding disability from an ethical and anthropological point of view provides university students with strategies and skills that will allow them to develop their professional work under a social paradigm based on respect and recognition of human capabilities, beyond their physical, intellectual or sensory limitations. The future graduates, who will attend people with and without disabilities, should possess knowledge, sensitivity and specific skills that enable them to treat all people appropriately and professionally.

Our research proposes the design of a transversal competence organized as an approach to disability and inclusion from professional ethics and deontology, under a focus on Rights and from the perspective of contributing to the quality of future professional practice of our students. The work shown here is the process followed for the elaboration of this competence, its contents and its adaptation to an adequate pedagogical format and coherent with the social needs and the formative responsibility of the future professionals who graduate from our University.

Palabras clave: estudios universitarios; discapacidad; desarrollo profesional.

Key words: university studies; disability; career development.

INTRODUCCIÓN

La Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad, promulgada en el seno de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, exigía una mayor interacción social, más dedicación y conocimientos de toda la sociedad. Para ello, articuló una serie de medidas que demandaban a las Universidades fomentar la formación de sus alumnos en discapacidad.

El marco normativo del Espacio Europeo de Educación Superior, regulado por el Real Decreto 1393/2007 y el Real Decreto 861/2010, orienta los estudios hacia la adquisición de competencias que habiliten a los futuros profesionales en el desempeño de su profesión en una realidad social concreta, que exige una constante formación y una sólida base de habilidades y estrategias para afrontar una vida profesional cambiante. En concreto, su artículo 3.5 b), establece los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, haciendo hincapié en que "la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y de diseño para todos, debiendo incluirse en las enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios" (p. 4).

Por su parte, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea adoptaron, en 2006, la Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En este documento se instaba a los Estados miembros a desarrollar «la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente" (Recomendación 2006, p. 10).

Más de diez años después, las principales instituciones europeas y nacionales reafirman las demandas y las ajustan a los nuevos retos. Así, la *Recomendación del Consejo Europeo de 22 de mayo de 2018,* relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, afirma que, en la actualidad, las exigencias en cuanto a las competencias han cambiado, incrementando su importancia las competencias ciudadanas y sociales, en las que se fomenta una mayor resiliencia y adaptación ante los cambios del futuro. De este modo, se insta a los Estados miembros y a sus instituciones, a activar las medidas necesarias para actualizar el desarrollo de las competencias a lo largo de la vida, tanto en la educación formal como en la no formal.

Las Universidades "pueden asumir como eje estratégico e identitario la generación y transmisión del conocimiento, la investigación y la innovación, la transferencia de resultados, la difusión de la cultura, y el soporte y desarrollo local y regional" (Martínez-Rico, Tena, Cañadas, Pérez-Campos y García-Grau, 2018, p. 50), que tiene su fundamento en el paradigma de apoyos, en el diseño universal, en la participación, en la igualdad de oportunidades y en el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales.

Nuestra investigación se basa en la necesidad de hacer realidad los marcos normativos mencionados, así como en la convicción de que es necesario un mayor conocimiento del conjunto de la sociedad, por parte de los estudiantes universitarios, con el fin de que estos se integren como ciudadanos responsables y ejerzan su profesión en el marco de una sociedad inclusiva de todos y para todos. Los futuros profesionales tendrán que saber realizar su labor en la sociedad en la que prestarán sus servicios y esta sociedad la forman personas. Personas con capacidades diferentes y con distintas necesidades. Por este motivo el ámbito de la discapacidad y el de la Universidad deberían ir de la mano, siendo deseable que los estudiantes se formaran en este campo y que esa formación fuera fruto de un consenso de ambas partes, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

1. PLANTEAMIENTO

Esta investigación nace de una demanda del sector de la discapacidad. Desde diferentes foros, Asociaciones y Entidades (Comité español de representantes de personas con discapacidad, en adelante CERMI, Confederación de personas con discapacidad física y orgánica, en adelante COCEMFE, ASINDOWN) se nos trasladó la preocupación por la falta de conocimientos específicos en discapacidad de algunos profesionales, especialmente en el ámbito de la salud y el asistencial. Las familias, asociadas en diferentes entidades, trasladaban a sus responsables los problemas diarios que sus familiares con alguna discapacidad, tanto niños como mayores tenían en determinados recursos y servicios asistenciales. Estas demandas eran sistemáticamente recogidas por el CERMI y convertidas en Informes de denuncia en la ONU, al amparo de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Bajo estas premisas y atendiendo al marco normativo referente en cuanto al derecho a una educación inclusiva, de calidad, equitativa y para todos, y a la articulación de unas competencias clave que habiliten para los retos ciudadanos y sociales del futuro, nos planteamos el diseño de una competencia en materia de discapacidad para los estudiantes universitarios.

Para comenzar nuestra investigación, nos preguntamos: "¿cuál es el diseño idóneo de una competencia transversal sobre discapacidad en el ámbito universitario?".

Hecha la pregunta, debíamos resolver cuestiones como: qué entendemos por competencia, qué requisitos debería cumplir y qué función tendría dentro de un plan de estudios determinado; pero también cuestiones relacionadas con la metodología a seguir, la estructura, los contenidos y su organización y, finalmente, la evaluación más adecuada.

Podemos encontrar, en la literatura afín, diversas definiciones del concepto *competencia* en el entorno educativo, especialmente desarrolladas a partir del documento *Tuning Educational Estructures in Europe,* coordinado por González y Wagenaar en 2003, derivado del marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Este documento diseñó una metodología para la comprensión del currículo y poder hacerlo comparable. Asimismo, introdujo el concepto de resultados de aprendizaje y competencias, dividiendo estas últimas entre genéricas y específicas, y las primeras entre intrapersonales, interpersonales y sistémicas. Esta nueva terminología, derivada fundamentalmente del ámbito empresarial, contribuía al cambio de una educación centrada en la enseñanza a una educación que pone el foco en el aprendizaje, es decir de una educación en la que primaba el papel del profesor a una en la que se hace indispensable la participación, implicación y autonomía del estudiante, que se pone en el centro del proceso (González, Wagenaar, 2003). Esta visión, que acerca los estudios universitarios al mercado laboral a través de la habilitación de una serie de competencias genéricas y específicas, nos hace reflexionar sobre hasta qué punto es necesario promover sinergias entre el futuro ejercicio profesional y el plan de estudios y hasta qué punto es necesario que los estudiantes perciban esa necesidad.

El Proyecto Tuning adopta el concepto de competencia asimilándolo o, más bien completándolo con el concepto de destreza, o destrezas. En este sentido, "las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social" (p .80).

Por su parte, Lasnier (2000) destaca la idea de un saber hacer complejo, haciendo hincapié en el concepto de integración; es la integración de capacidades, habilidades y contenidos, lo que daría forma a una competencia. "La compétence est associée à une mégaconnaissance procédurale et à de nombreuses connaissances conditionnelles permettant de mobiliser les capacités de façon stratégique" (p. 6).

En la misma línea, Tardif (2003) asocia el concepto de competencia con el verbo actuar, dotándolo de movimiento, de acción, y vinculándolo a la utilización eficaz de los recursos. "Un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources" (Tardif, 2003, p. 37). Estos recursos, en continuo proceso de evolución, van ajustándose a las demandas sociales y al entorno en el que se circunscriben.

Por su parte, la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018,* relativa a las competencias clave para el aprendizaje, define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes en las que:

a. Los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que ya están establecidos y apoyan la comprensión de un área o tema concretos;
b. Las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados;
c. Las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones (p. C 189/7).

Este documento recoge la actualización de las competencias clave o genéricas, estableciendo un total de ocho:

- Competencia en lectoescritura;
- Competencia multilingüe;
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería;
- Competencia digital;
- Competencia personal, social y de aprender a aprender;
- Competencia ciudadana;
- Competencia emprendedora;
- Competencia en conciencia y expresión cultural.

De estas competencias hay dos que se relacionan directamente con nuestra investigación, la competencia personal y social y la competencia ciudadana. Ambas sirven de soporte para el diseño e implementación de una formación específica en materia de discapacidad en el ámbito universitario.

2. DESARROLLO

En la parte preliminar de la investigación, se organizaron una serie de encuentros con representantes de distintas asociaciones de discapacidad de la ciudad de Valencia y con profesores universitarios con amplia experiencia profesional en dicho ámbito. El objetivo de estos encuentros era consensuar una batería de preguntas que deberíamos trasladar a los dirigentes de las Entidades más representativas del campo de la discapacidad a nivel autonómico y nacional.

De estos encuentros surgió una entrevista semiestructurada, de carácter abierto y compuesta por nueve preguntas, organizadas en tres áreas denominadas: contextualización, aspecto académico/universitario y proyecto de investigación. Esta entrevista nos sirvió de base para el siguiente paso: la realización de un grupo focal con expertos autonómicos y nacionales del ámbito de la discapacidad. La contribución de expertos de Entidades como el CERMI, que representa a más de 7.000 asociaciones y entidades de toda España, resultaba esencial para nuestra investigación. Su visión nos permitía definir los objetivos de la formación y ligarlos al futuro desempeño profesional de nuestros estudiantes.

Gibb (1997) afirma que el grupo focal tiene como propósito sacar a la luz las actitudes, sentimientos, las opiniones, pero también las experiencias de vida de los participantes, siendo un método que permite "obtener multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo" (p. 2).

El objetivo de este grupo focal era averiguar los conocimientos que las personas con discapacidad demandan a los profesionales que, desde distintos sectores de la sociedad (salud, asistencia jurídica, social, ocio) les atienden a lo largo de su vida. Es decir, qué esperan las personas con discapacidad de los profesionales que les atienden en los diferentes recursos y servicios a los que acuden. Para ello, tuvimos la oportunidad de contar con dos de los máximos representantes de las mayores Entidades del sector de la discapacidad de la Comunidad Valenciana, con el presidente del CERMI a nivel estatal, y cinco profesores del Campus Capacitas de la Universidad Católica de Valencia con amplia experiencia profesional en discapacidad.

En el proceso se plantearon las nueve preguntas previstas, y se animó a los participantes a que no se ciñeran solo a ellas y se expresaran con espontaneidad. El grupo focal se configuró en una sola sesión de no más de dos horas y con ocho participantes, rangos ambos que Morgan (1997) sitúa dentro de los parámetros para un buen diseño de grupo focal. Asimismo, se puso empeño en garantizar un espacio adecuado, en dimensiones, aislamiento acústico, luminosidad, accesibilidad y comodidad, así como un adecuado uso del sistema de grabación que permitiera a lo interlocutores actuar con naturalidad, olvidándose de los dispositivos y permitiendo que se expresen con libertad. El espacio es el contexto que facilita el intercambio de mensajes, por lo que cuidar ese espacio mejora sustancialmente la interacción y propicia una comunicación fluida y sincera (Cáceres, 2014).

La sesión contó con un equipo de dos moderadores, siguiendo las recomendaciones de Krueger (1994), siendo el rol del moderador el de facilitar la discusión y animar a los participantes, así como equilibrar las intervenciones y controlar los tiempos; por su parte, el ayudante se encargó de controlar el dispositivo de grabación y de tomar notas de aquellos aspectos relacionados con la comunicación no verbal que pudieran ser de interés para nuestra investigación.

Para el análisis nos decantamos por el método clásico de contenido (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran (2011), creando pequeñas porciones de datos y asignando un código a cada una de ellas, lo que nos permitía realizar un conteo de frecuencias, tal y como se describe en el marco de codificación de tres elementos de Morgan (1997) y, siguiendo también su visión, decidimos no quedarnos solo con la frecuencia de códigos sino completarla con una detallada descripción de cada uno de ellos para trabajar sobre una modalidad mixta de análisis de contenido. Las transcripciones se analizaron, previamente, por expertos en discapacidad para

identificar construcciones y/o temas clave y aprobar así los códigos extraídos para su utilización en el análisis de contenido.

A continuación, una pequeña muestra de las respuestas más significativas:

“Una sociedad será más feliz si todos los colectivos lo son. El bienestar social se relaciona con toda la sociedad. Si se educa a los futuros profesionales en esta idea, esa formación desde pequeños, el futuro será rentable para toda la sociedad. La adquisición de estos conocimientos es provechosa para todos.”

“Asesoramiento para adaptación de estudiantes. Lo que echo en falta es mayor difusión que consiga más participación de los alumnos. Nos gustaría que llegara a más alumnos, de diferentes carreras” (en referencia a las jornadas sobre discapacidad que se organizan en Universidades)

“Es importantísimo que las personas adquieran vocación en el trato a personas con discapacidad. A todas las profesiones atañe el conocimiento y la sensibilización hacia las personas con discapacidad. La evolución de los últimos veintitantos años ha sido importante en cuanto a sensibilización y concienciación, pero también por la época de bonanza vivida, pero cuando hay crisis todo cambia.”

“Hay que enseñar cómo actuar con personas con discapacidad, a manejar una silla de ruedas, clases prácticas. Se tiene que contar con el tejido asociativo. Muchas veces se invaden competencias. Nada para la discapacidad sin la discapacidad.”

“Utilizar las experiencias vivenciales en clase: ponerse en lugar de la persona con discapacidad. Prácticas, convivencia en alguna asociación por algún tiempo, elegida por los alumnos. Esa experiencia será imborrable.”

“Hasta ahora ha habido bastante voluntarismo, ha cambiado algo, se ha abusado del voluntarismo, nos ha preocupado mucho algunas medidas de las universidades. Hasta ahora se hablaba de niños con necesidades especiales y creo que hay que acabar con esto. La discapacidad es la persona que trabaja, que vive en casa, que envejece”.

“Hay que contar con los colectivos de la discapacidad, pero no solo ellos. Porque a veces estamos muy cerrados.”

“Tratar temas como la persona con discapacidad como elemento de diversidad humana, enfoque de derechos humanos (erradicar visiones paternalistas, de carga, de lamento), visión legislativa, habilidades para el trato con la persona con discapacidad, no fomento de la dependencia, fortalecer la idea de la autonomía de la persona con discapacidad.”

Como se puede observar, se destaca la necesidad de cambiar la visión de la persona con discapacidad, descartando una concepción paternalista, caritativa, asistencial, por una enfocada a los derechos, a la equidad y a la inclusión de todos.

Del mismo modo, se observa una demanda de la promoción de la autonomía y una exigencia de que todas las personas tengan conocimientos, no solo en forma de contenidos sino sobre todo de experiencia sobre las personas con distintas capacidades.

La normalización sería, tal vez, el punto más destacado, una normalización que ha de surgir del conocimiento, de la información, del saber entender y atender al otro sin que esto sea una excepción sino simplemente parte de la convivencia diaria en una sociedad de todos.

El lema “nada para la discapacidad sin la discapacidad” se repitió en numerosas ocasiones, de uno u otro modo, dejando patente la importancia de contar con el tejido asociativo ante cualquier medida que tenga que ver con él, especialmente en lo relacionado a la educación.

Una vez recopilado y analizado el material con el que contábamos, establecimos una serie de encuentros con profesores de la Universidad para elaborar la guía docente del módulo de formación, que contuviera los objetivos, las competencias, los resultados de aprendizaje la metodología, el sistema de evaluación y la bibliografía.

En un principio se establecieron cinco sesiones de dos horas de duración con una estructura similar a la de una asignatura. Es decir, los alumnos reciben clases magistrales, clases prácticas, seminarios, trabajo autónomo y evaluación, en función de los objetivos planteados y las competencias a desarrollar. Las clases magistrales son impartidas por profesorado de la Universidad, expertos en materia de discapacidad, y la parte práctica cuenta con la colaboración del CERMI, a través de las distintas Asociaciones y Entidades que representa.

Para la organización del equipo docente y las entidades participantes, las clases magistrales se dividieron en *sesiones genéricas y sesiones específicas.* Las primeras son comunes a todos los Grados; las segundas, se adaptan a las necesidades y focos de interés de cada Grado, contribuyendo así a la motivación del alumnado y a mostrar una visión clara del nexo entre la discapacidad y el futuro ejercicio profesional de cada una de las carreras universitarias.

En cuanto a la parte práctica, en la que colaboran entidades y asociaciones del ámbito de la discapacidad, se dividió en dos partes: por un lado, la visita de personas integrantes de diferentes Asociaciones y el intercambio de experiencias de vida, y por otro, la visita de alumnos universitarios con discapacidad que ofrecen a sus compañeros la visión de la realidad desde su perspectiva como compañeros de Grado.

A grandes rasgos, los contenidos que propusimos fueron los siguientes:

En la parte genérica: La Convención de Derechos de las Personas con discapacidad de la ONU. Normativa vigente en España. Ley promoción de la Autonomía personal. Estatuto de las personas con discapacidad de la Comunidad Valenciana. Definición y diferenciación de conceptos y terminología: disfunción, discapacidad, dependencia. Calidad de vida y calidad de vida familiar. Servicios y recursos para la promoción de la autonomía personal y/o dependencia. Planificación centrada en la persona y familia. Aplicación del paradigma de apoyos. Productos y tecnología de apoyo. Comunicación y habilidades sociales ante las personas con discapacidad.

En las sesiones específicas: estas se ajustan a cada titulación de Grado, considerando las características del futuro ejercicio profesional: Playas adaptadas, Terapia Basada en Animales, Atención Temprana, Prácticas Centrada en la Familia. Cuidado de Mayores. Salud dental y nutrición.

Participación tejido asociativo y alumnado: experiencias de personas con discapacidad y profesionales que trabajan con personas con discapacidad.

CONCLUSIONES

La inclusión de programas formativos sobre discapacidad en el Plan curricular de los estudios universitarios, lejos de ser una opción, es ya un requisito, si atendemos al marco normativo, tanto autonómico, como nacional e internacional. Por su parte, el modelo basado en competencias, derivado del Plan Bolonia y actualizado en numerosas ocasiones en los últimos años, pone de relieve la importancia de ligar el futuro ejercicio profesional con la realidad. Y esta realidad, social, cultural, económica nos dice que, en buena medida, la optimización de recursos humanos, técnicos y financieros, pasa también por promover sinergias entre la realidad social y la formación académica.

Nuestra investigación trata de estrechar los lazos al respecto y dotar a los alumnos de Grado de una formación en discapacidad, que les permita atender como profesionales a todas las personas, pero también que les enseñe a normalizar y comprender que una sociedad de todos exige el conocimiento de cuantos la integran.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cáceres, M. (2014) *Introducción a la comunicación interpersonal*. Madrid: Síntesis.

Gibbs, A. (1997). Focus Groups. *Social Research Update*, 19.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: SAGE.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.

Martínez-Rico, G., Tena, J., Cañadas, M., Pérez-Campos, C. y García-Grau, P. (2018). *Inclusive higher education: A guide to designing a support plan on disability and inclusion in universities*. Valencia: Brief Ediciones.

Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.

ONU (2006). Convención de Derechos de personas con Discapacidad. Nueva York.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas,* 3, 127-157.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007. Referencia: BOE-A-2007-18770.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia, núm. 161, de 3 de julio de 2010. Referencia: BOE-A-2010-10542.

Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea DO L 394 de 30 de diciembre de 2006.

Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea D O C 189 de 22 de mayo de 2018.

Tardif, J. (2003). Devélopper un programme par compétences: des l´intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, *16*(3)

LA CORRESPONSABILIDAD COMO RETO EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON EL VÍNCULO AMISTOSO: UNA REFLEXIÓN

Romero-Iribas, Ana
Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
ana.romero.iribas@urjc.es

Santaella, Almudena
Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
almudena.santaella@urjc.es

Resumen
La corresponsabilidad entre la mujer y el hombre se traduce en dos dimensiones: pública y doméstica y es claro que su logro es uno de los retos que se presenta en las sociedades occidentales del siglo XXI, aunque no se limiten a estas. Por otra parte, en la misma medida en que supone un reto tanto a nivel jurídico como en su realización social, debería ir precedido por un planteamiento educativo en torno la igualdad real en el seno de la pareja y por ende repercutir en el ámbito el laboral. Este capítulo plantea la cuestión de si la relación de –vínculo entre iguales y con tendencias igualizantes, a la vez que capaz de reconocer y apreciar la alteridad en la igualdad–, puede impulsar una mentalidad y disposiciones que favorezcan el ejercicio de la corresponsabilidad entre mujeres y hombres. Se trata de analizar: a) en qué consiste la corresponsabilidad, b) estudiar en qué puntos la relación de amistad puede ser potencialmente interesante como propedéutica de la corresponsabilidad y, c) de acuerdo con eso, sugerir algunas líneas educativas.

Abstract
The co-responsibility between women and men includes two dimensions: public and domestic. It is clear that its achievement is one of the challenges for Western societies of the 21st century, even if it is not limited to these. On the other hand, to the same extent that this presents a challenge both at a legal level and in its social realization, it should be preceded by an educational approach to real equality within couples and therefore have repercussions in the professional field. This paper raises the question of whether friendship –a link among equals and with egalitarian tendencies, as well as capable of recognizing and appreciating otherness in equality– can promote a mentality and dispositions that favor the exercise of co-responsibility among women and men. This means that we analyze: a) what co-responsibility consists of, b) in which points friendship is potentially interesting as propaedeutic for co-responsibility and, c) accordingly, some educational lines are suggested.

Palabras clave: corresponsabilidad; amistad; igualdad; diferencias de género; educación.

Keywords: co-responsability; friendship; real equiality; gender differences; education.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los ámbitos tanto jurídicos (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo), como académicos (Fernández Prieto y Fernández Prop, 2014) y políticos (ONU, 2015), desde los que se demanda una educación en y para la igualdad efectiva de hombres y mujeres. Dicho reclamo ya se encuentra contemplado en España: la vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre. En su artículo 1 (l), enuncia la obligatoriedad de "el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género". Del mismo modo, en la última modificación de la LOMCE del 23 de marzo de 2018, se indica que los consejos escolares deben "proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación".

Se alude por tanto a la educación en el valor de la corresponsabilidad de mujeres y hombres, esto es, en el reparto justo y equitativo de los derechos productivos y reproductivos –tareas de cuidado-, referido a la distribución justa y equilibrada de roles, del uso del tiempo y por ende de las oportunidades de desarrollo familiar y laboral de unos y otras.

Nos encontramos con varios obstáculos en el desarrollo del mandato legal en la escuela: a) el desconocimiento del profesorado del significado objetivo –jurídico y académico– de la igualdad efectiva o real: la corresponsabilidad del hombre y la mujer; b) la ausencia de contenido curricular sobre corresponsabilidad en las asignaturas de Ciencias Sociales (López Navajas, 2014); c) en lo relativo a los medios para que el alumnado integre la igualdad real, como respuesta a la doble dimensión social de la persona (familiar y pública).

En línea con este último reto, el objetivo de este trabajo es estudiar la posibilidad de que las relaciones de amistad –en cuanto relación de igualdad y de reconocimiento del otro en tanto que otro– faciliten la asunción de los presupuestos básicos que caracterizan el modelo de corresponsabilidad entre el hombre y la mujer, a fin de impulsar el cambio cultural necesario para la construcción de una sociedad más justa.

El texto, forzosamente breve, se sirve de dos tipos de argumentación: desde las Ciencias Sociales y Jurídicas, para explicar la corresponsabilidad, y la filosófica (antropológica) para la amistad. La conexión entre ambos términos se hace clarificando los conceptos de raigambre filosófica subyacentes a la corresponsabilidad y comunes con la amistad.

1. LA CORRESPONSABILIDAD Y SUS PRESUPUESTOS

La corresponsabilidad se ha desarrollado en el S. XX paralelamente por dos vías: desde el saber académico, a través de los estudios realizados desde diferentes perspectivas de las Ciencias Sociales, destacando las aportaciones de la Sociología (del Valle, 2015), la Economía (de Villota, 2005; Durán Heras, 1998) y la Psicología diferencial (Barberá y Martínez, 2004). En segundo lugar, la vía jurídica, en cuanto a la consecución de la igualdad como valor propio de la justicia.

Elósegui (2003), expone tres modelos teóricos sobre las relaciones entre hombres y mujeres, que no existen en estado puro –ni pretenden englobar toda la realidad posible– pero que ilustran suficientemente tres posiciones generalizadas frente al valor de la igualdad: relación desigualitaria, igualitaria y corresponsable.

a) Modelo desigualitario o de "diferencia sin igualdad". La diferenciación biológica fue interpretada como inferioridad de la mujer respecto al hombre, generando una relación

asimétrica y justificando así la subordinación y dependencia social, política, laboral y jurídica. Las diferencias anatómicas, psíquicas, emocionales existentes entre los sexos, se extienden al ámbito socio-cultural, determinando los diferentes roles específicos y complementarios que mujeres y hombres desempeñan en la sociedad. Mientras al hombre le corresponde –dentro de lo público –la presencia en lo político y el trabajo remunerado –los derechos productivos–, queda reservado a la mujer el ámbito familiar o privado –el papel reproductivo– las tareas de cuidado; con escaso reconocimiento social y nulo reconocimiento económico.

Este modelo, fue explicado y apoyado como sistema más natural para el orden social por numerosos sociólogos del siglo XX, como Murdock (1960) y Parsons (1967) –teóricos funcionalistas– o economistas como Becker (1987). A su vez, la legislación presentaba órbitas jurídicas diferentes para hombres y mujeres ignorando la igualdad de status y la igualdad de trato –condición previa para el reconocimiento de los derechos civiles y políticos a los que aspira una vida digna –. Argumentaban que este modelo de sumisión y dependencia femenina al varón, contractualmente consentida, era la mejor manera de asegurar el orden social y reducir la tensión y la competencia que podía suponer la participación de la mujer en el mundo laboral.

b) Modelo igualitario o de Igualdad sin diferencia. Defiende la premisa de la separación entre lo biológico y lo cultural. Tiene su origen en De Beauvoir (1949) que argumentaba que la mujer "no nace, sino que se hace", llega a serlo. Para ello no intervienen la biología, la física ni la economía, sino que es la civilización, lo cultural quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino. Maternidad, matrimonio y familia suponen un obstáculo para la equiparación con el hombre, por lo que exige medidas como la aprobación del aborto, el amor libre y la abolición de la institución matrimonial. Interpretando esta teoría Durán y Lalaguna (1996) explica que lo que tendría que hacer la mujer para equipararse al hombre es "prescindir de lo específicamente femenino, asumiendo como válidos los esquemas propuestos y desarrollados por los varones" (p. 31).

   Este modelo reclama la independencia de la mujer frente al hombre y la igualdad de oportunidades en el ámbito público, con la idea de que igualdad radica en ocupar el espacio laboral y político asignado tradicionalmente al rol masculino. Implica negar la diferencia existente entre los dos sexos. Así, al entender la identidad solo como rol, hace que sus funciones sean absolutamente intercambiables.

   La consecuencia lógica de esta premisa, en lo que atañe al legislador, es que no debe haber ninguna diferencia basada en la diferencia sexual porque esta no existe. De este modo, los sexos se homologaron en derechos que, ignorando las diferencias, derivaron en dobles jornadas soportadas por las mujeres al tener que atender simultáneamente al ámbito laboral y familiar, con escasa implicación masculina, tal como revelan las encuesta sobre corresponsabilidad (Chinchilla, 2017) y usos del tiempo (CIS, 2017).

c) Modelo de la corresponsabilidad: Igualdad en la diferencia. Se propone como el más justo y considera que la perspectiva de género es adecuada para describir los aspectos culturales que rodean la construcción de las funciones de la mujer y el hombre en el contexto social. Y que las que históricamente han sido atribuidas

culturalmente a cada sexo, son intercambiables en algunos aspectos porque dependen de los estereotipos formados por el grupo social, las costumbres o la educación. Pero en otras ocasiones, el género, lo cultural, se asienta y se fundamenta en la condición sexuada original de cada persona. Elósegui (2003) reivindica la convivencia de ambos sexos, tanto en el ámbito familiar como laboral.

En los modelos socialdemócratas de Estado, existe una relación directa entre agentes económicos –Estado, mercado y familia– y los derechos sociales, fiscales y laborales reconocidos a la población, y su incidencia en las decisiones que adoptan las personas físicas. Es decir, los Derechos productivos y reproductivos están íntimamente ligados, por lo que la verdadera igualdad entre los sexos se alcanzará cuando se consiga la armonización de la vida personal, familiar y laboral.

A partir de la Conferencia de Beijing (ONU, 1995), se reclaman al legislador acciones positivas (Lousada, 2014) que igualen en oportunidades a la mujer no solo en el ámbito público, sino también en el seno de la pareja, atendiendo a la diferencia que supone la maternidad y paternidad en las tareas de cuidado, y su distribución equitativa.

De acuerdo con Maganto, Bartau y Etxebarría (2010), la corresponsabilidad observa tres características que ponen el énfasis en los patrones de reparto e interacción y que influyen en los roles de la pareja:

- La "percepción de un reparto justo" por los dos miembros de la pareja, acerca de la asignación de tareas de manera equitativa, esto es, contemplando las capacidades personales, las facultades individuales, la dificultad de la tarea y el tiempo de cada cual. De modo que favorezcan el desarrollo de las personas que componen la familia en su doble dimensión social.

- La "actuación coordinada"; que implica dialogar, negociar y consensuar acerca de las tareas a realizar.

- La "asunción de responsabilidad compartida"; hecho que supone que los miembros de la pareja tomen conciencia de la necesidad de compartir el desarrollo del proyecto familiar común, tanto en la dimensión pública como doméstica.

El modelo de la corresponsabilidad promueve la interdependencia de los sexos, reivindica la presencia de ambos en los ámbitos público y familiar y se basa en relaciones de cooperación (Elósegui, 2003). Desde el punto de vista teórico, uno de sus aspectos destacables es que supera los esquemas dualistas y dialécticos de la Modernidad que han derivado en aporías (Innerarity, 1990), en favor de un pensar integrador que aquí se considera clave para progresar en la implantación de la igualdad real y como clave educativa.

A fin de construir una sociedad más justa, el valor de la igualdad (Art.1CE) como realidad dinámica, necesita contemplar las diferencias para que esta sea reconocida en todas sus dimensiones: igualdad de estatus –ausencia de subordinación–; igualdad de trato –en dignidad–; igualdad formal –en derechos y deberes– (Art. 1 y 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948); igualdad como no discriminación –ausencia de privilegios, directos o indirectos– (Art. 14CE); igualdad de oportunidades en el ámbito público –acceso, promoción y salario laboral– (Art. 23CE); corresponsabilidad –respuesta conjunta ante las responsabilidades

comunes familiares y laborales, atendiendo a las diferencias tanto sexuales como de género– (Art. 9.2CE).

Es en esta necesidad de contemplar las diferencias para atender adecuadamente a la igualdad, en donde la amistad se ofrece como vínculo capaz de aunar esos polos.

2. IGUALDAD EN LA DIFERENCIA: LA NATURALEZA DE LA AMISTAD

El modelo de corresponsabilidad incluye realidades de raigambre antropológica tales como: la igualdad mujer-hombre, el reconocimiento y aceptación de las diferencias entre ellos, la existencia de proyecto común, la actitud cooperativa y el diálogo, entre otros. Y llamativamente, todas ellas son compartidas con el vínculo amistoso, que además es habitual en la vida humana, al alcance de todos y aparentemente sencillo. Pero mirado de cerca ofrece múltiples riquezas.

La aproximación a la amistad puede hacerse desde planos como el ético, el psicológico, el sociológico o el filosófico (antropológico). La perspectiva aquí adoptada es antropológica, porque es desde la que se pone más claramente de manifiesto su relación con la corresponsabilidad.

Otra precisión a tener en cuenta es que no hay un único tipo de amistad. Según el planteamiento aristotélico (ampliamente aceptado hoy en ámbitos filosóficos, educativos, psicológicos y sociológicos), hay amistades por conveniencia, por placer y amistades perfectas o de virtud. Esta última es la que –por su misma esencia– puede funcionar como propedéutica para el ejercicio de la corresponsabilidad, y aunque el espacio disponible no permite describirla con detenimiento, sí se atiende a continuación a los aspectos relevantes para lo que en este trabajo se propone.

La amistad de virtud implica afecto y buenos deseos mutuos y no busca más interés que el amigo mismo, por lo que se trata de una relación gratuita que exige que los amigos sean virtuosos. Estos se desean mutuo bien, no en virtud del afecto sino por una disposición del carácter. Por tanto, es una amistad que se forja y apoya en un sustrato ético (Aristóteles, 1994; Cicerón, 2002), y requiere virtudes como el respeto, el desinterés, la apertura, la capacidad de compromiso y la lealtad. Necesita tiempo y trato, mutuo conocimiento, y mostrarse dignos de confianza. Es una amistad íntima, de calidad y madura.

Pero lo más destacable de esta amistad en relación con la corresponsabilidad es que es un vínculo basado en la igualdad que al mismo tiempo reconoce, respeta y fomenta la alteridad. Y, potenciando esa alteridad, se asienta sobre un suelo común y es capaz de aunar en torno a proyectos conjuntos, por lo que hace semejantes a los amigos en aquello que buscan, trabajan o aman juntos. En estas amistades el diálogo y la convivencia son fundamentales para la relación misma (Aristóteles, 1994).

En resumen, este tipo de amistad es un vínculo igualitario, electivo y libre que a la vez respeta y fomenta la alteridad sin que exista diferencia jerárquica. En términos netamente antropológicos, se diría que el verdadero amigo es al mismo tiempo "otro *yo*" (igualdad) y "*otro* que yo" (alteridad). Veamos a continuación qué papel juegan en la amistad tanto la igualdad como el reconocimiento del otro en tanto que otro. Para ello igualdad y alteridad se abordan también desde el planteamiento aristotélico, si bien revisado o visto desde los contemporáneos. En el caso de la alteridad, desde Agamben y Polo; y en el de la igualdad, desde Schwarzenbach.

2.1. El amigo como "otro yo"

La relación de amistad ha sido tradicionalmente considerada una relación entre iguales o basada en una cierta igualdad (Aristóteles, 1994; Hegel, 1984; Lewis, 2000). Una descripción antropológica clásica del amigo es precisamente "otro yo". Pero ¿qué significa que el amigo es "otro yo"? "La 'filosofía del diálogo' y el 'personalismo' se refieren a la amistad con el doblete 'yo-tú'. Sin embargo, es mejor hacerlo como 'otro yo', porque la expresión 'yo-tú' denota cierta oposición, mientras que la de 'otro yo' significa unión" (Sellés, 2013). Agamben (2007) ha señalado que entender al amigo como "otro yo" significa entenderlo como "otro *sí mismo*", como un igual a uno mismo.

Según Aristóteles (para quien la verdadera amistad se da entre personas virtuosas) la igualdad importante entre amigos es la igualdad moral; es decir, lo que hace al amigo un *hetero autos* es la igualdad en virtud y a eso se refiere cuando escribe que la amistad "estriba en la igualdad y los amigos obtienen *lo mismo* uno del otro y quieren *lo mismo* el uno para el otro" (1994, 1158b). Pero no solo requiere cierta igualdad de partida, sino que tiende a igualar a los amigos, precisamente porque quieren lo mismo el uno para el otro; y en eso se hacen semejantes. De hecho, esa es precisamente la interpretación de Aristóteles que hace Schwarzenbach (2009), quien considera que la igualdad moral entre los amigos no es tanto un *presupuesto* necesario de la amistad cuanto un *objetivo* crucial.

La amistad se plantea por tanto en términos de igualdad ontológica (otro sí mismo) y –según Aristóteles– de igualdad moral. Es la igualdad ontológica la que da fundamento para tratar al otro (el amigo) como igual en las distintas dimensiones del término: en dignidad, status, en derechos y deberes, sin discriminación, en oportunidades en el ámbito público y en corresponsabilidad (es decir, ofreciendo respuesta conjunta ante las responsabilidades comunes familiares y laborales). Precisamente en la amistad se aprende y aprecia de modo natural la igualdad que es reconocida y vivida en diversos planos, por lo que se nos ofrece como una relación valiosa en cuanto vía de educación para la igualdad real.

Retomando a Schwarzenbach (2009), escribe que lo que es verdaderamente importante entre amigos es el deseo recíproco de mantener la igualdad en virtud, y en especial una vez que se *reconocen las diferencias reales y concretas entre los amigos*. En efecto, las diferencias entre amigos están también ahí, y con esta afirmación aparece otro de los elementos por los que la amistad es valiosa como propedéutica de la corresponsabilidad. Porque es propio de la amistad reconocer las diferencias y aceptarlas como se verá a continuación, pero eso es posible cuando hay una igualdad básica, fundante y fundamental, que da lugar a la unión. En el planteamiento aristotélico de Schwarzenbach, eso que es más fuerte, es el deseo recíproco de ser virtuosos.

2.2. El amigo como "otro que yo"

De la misma forma que el amigo es "otro yo", es "*otro* que yo". Y de igual modo que el amigo está en plano de igualdad ontológica, está en un plano de alteridad ontológica.

La referencia que la amistad hace a la diversidad no se refiere única ni principalmente a diferencias psicológicas, de carácter, opinión, creencias, etcétera, sino a algo más profundo que las engloba: se refiere sobre todo a que el amigo es querido y valorado por sí mismo en su particularidad. Agamben (2007) considera la amistad como un vínculo con un *heteros autos:* el amigo no es tanto *otro yo* como *otro sí mismo,* lo que subraya la heterogeneidad en la mismidad. Ahora bien, querer a alguien como "otro sí mismo" implica "que se quiere aumentar su nivel de 'otro' (Sellés, 2013). La amistad empuja a eso porque cualquier amor afirma la existencia del

otro: es bueno que existas. Y eso implica afirmarla en su *otreidad,* en su alteridad: como un sí mismo especifico y diferente del yo.

Como señalaba Scheler (2005), en las relaciones entre personas, lo propio es el amor; y el amor es, ante todo, aceptación (Polo, 2010), pues la persona es un término absoluto y por ello solo puede ser aceptada. Eso es lo que un verdadero amor de amistad destaca: la radical aceptación del amigo, no solo como "otro *yo*" sino como "*otro* que yo". Hasta el punto de que la "otreidad" del amigo es intrínseca a la relación y su desaparición supondría la extinción de la relación por subsunción, por fagotización. No hay amistad en *la fusión* de dos seres: la amistad no fagotiza sino que crea unidad en la diversidad misma. Así, la amistad es un canto al "otro que yo" a la vez que establece unidad entre "yo" y el "otro que yo", entre amigo-amigo.

Para finalizar, y aunque solo se mencionan, otros aspectos propios de la relación de amistad y que pueden funcionar a la hora de favorecer una mentalidad y disposiciones para el ejercicio de la corresponsabilidad, son los hábitos del respeto y la apertura que quedan implícitos en la aceptación de la alteridad.

3. RELACIONES DE AMISTAD COMO PROPEDÉUTICA DE LA CORRESPONSABILIDAD

Como se ha puesto de manifiesto en el epígrafe anterior, el estatuto antropológico de la amistad proporciona una base suficiente para considerar que –puesto que es una relación de igualdad en la diferencia– puede funcionar como propedéutica para el ejercicio de la corresponsabilidad.

Junto al reconocimiento y promoción de la igualdad en la diferencia, también son realidades comunes a amistad y corresponsabilidad, la existencia de proyecto común, el diálogo, y el cuidado.

a) El modelo de corresponsabilidad es un modelo de cooperación y supone un proyecto común de las partes implicadas, aspecto que comparte con la amistad porque es propio de ella aunar en torno a proyectos conjuntos. Aunque actualmente estamos habituados a mirar la amistad sobre todo en lo que tiene de afectiva, íntima y personal, a centrarnos en lo subjetivo de la relación, esta solo puede darse en la medida en que se construye en torno a algo que se comparte. La relación intersubjetiva que es toda amistad "está cruzada por otra relación objetiva, a saber, el interés que los amigos comparten por algo como vínculo de su amistad (…) dos son amigos entre sí porque *son amigos de algo en común*" (Cerezo Galán, 2009, p. 593).

b) El diálogo tiene en la amistad uno de sus ámbitos más idóneos (Arendt,1968). Proporciona un marco racional y afectivo suficiente tanto para el acuerdo como para el desacuerdo, además de que el ambiente en el que la amistad se desenvuelve es de admiración y respeto por el otro, lo que le ofrece condiciones muy ventajosas. Por otra parte, no es fácil que el ejercicio de la corresponsabilidad a nivel familiar pueda darse sin un diálogo eficaz. Y como la corresponsabilidad no se aplica del mismo modo a todos los sujetos y situaciones, sino que debe ajustarse a las particularidades de los implicados en cada caso, el diálogo es nuclear. Pero no se improvisa y, contar con otros ámbitos –como la amistad– donde pueda aprenderse y ejercerse, es un valor.

c) Otro aspecto en el que la amistad es un espacio propedéutico para la corresponsabilidad sería el del "cuidado". Aunque está claro que la corresponsabilidad integra el cuidado, resulta menos evidente desde el punto de vista de la amistad, en la que se hablaría

> propiamente de “ayuda mutua”, que además no es algo primario en la relación sino de carácter derivado (Lewis, 2000), aunque importante. El concepto de “cuidado” incorpora numerosos matices en su evolución en cuanto al tratamiento académico. Desde su concepción primaria en los años 70, referido a los servicios domésticos y personales realizados en el marco de relaciones de parentesco en la familia, (llevados a cabo fundamentalmente por mujeres), y denominados hoy como trabajos informales (Carrasco, Borderías y Torns, 2012). Hasta incorporar el concepto actual de *social care*, definido por Daly y Lewis (2000) como el conjunto de actividades y las relaciones que intervienen en la satisfacción de las necesidades físicas y emocionales de las personas adultas y de las niñas y niños. Y los marcos normativos, económicos y sociales en los que aquellas se asignan y se desarrollan. De acuerdo con esto último, la amistad podría incluirse entre las relaciones de cuidado.

Para la consecución de la igualdad real, el “cuidado” es el núcleo del problema: Los estudios indican que las tareas de cuidado son la barrera principal para la igualdad real y que generan discriminación de las mujeres en el acceso a las oportunidades del mundo laboral y el desarrollo de la carrera profesional, como consecuencia de los roles de género establecidos tradicionalmente (López, González, Sánchez y Prieto, 2018). Así, se generan techos de cemento o limitaciones autoimpuestas para ambos géneros: en torno a la autoeficiencia parental, en el caso de los hombres y en el ámbito laboral y social, en el de las mujeres.

Desde el punto de vista de la amistad, la filosofía social y política contemporánea la destaca como un vínculo valioso para el ámbito público, precisamente por su relación con el cuidado. McIntyre (2001) considera que las personas pasan por periodos en la vida que requieren el cuidado de otros (niñez, enfermedad, ancianidad). En los momentos que no pueden actuar por sí mismas, el papel de los amigos es imprescindible porque ellos salvaguardan el reconocimiento mutuo que es esencial en el espacio de deliberación conjunta de las democracias, y eso les habilita para representarles en la comunidad. De esta forma, la amistad se convierte en una forma de cuidado. Y de tal importancia que propone que sea un valor cívico para vertebrar las sociedades contemporáneas.

Otra autora que relaciona amistad y cuidado es Schwarzenbach (2009), que la incluye como “actividad reproductiva ética”, lo que significa que, puesto que la amistad busca el bien del otro, contempla también el cubrir las necesidades humanas cuando sea necesario y promocionar capacidades diferentes de las productivas. Es decir, implica el cuidado. Contra lo que otros han sostenido considera que han sido las mujeres las garantes de la *philia* a lo largo de la historia, (bien es verdad –podríamos decir– que en el ámbito de privado y no en el público, aunque como señala esta realidad está cambiando y las amistades femeninas están saltando al ámbito público mientras que las masculinas han empezado a desarrollarse en el ámbito doméstico (Cucó, 1995).

Pues bien, Schwarzenbach (2009) propone integrar en la democracia precisamente la categoría de “cuidado”: a través de un modelo normativo que sería el de amistad cívica entre ciudadanos democráticos. Una noción política de amistad que enfatiza la preocupación general de unos ciudadanos por otros a través de leyes, instituciones y costumbres.

Hasta aquí, la exposición de cómo la amistad puede entenderse hasta cierto punto como relación de cuidado y por qué, en ese sentido, puede su ejercicio ser propedéutico de la corresponsabilidad.

CONCLUSIONES

Consideramos que la relación entre la educación para el ejercicio de la corresponsabilidad y la amistad es un tema relevante cuya discusión se ha abierto aquí y que merecería un estudio más detenido, tanto para desarrollar aspectos que solo han quedado esbozados como para considerar debidamente posibles dificultades del planteamiento. Con independencia de estas limitaciones, nuestras conclusiones serían las siguientes:

La corresponsabilidad se encuentra plenamente reconocida en la legislación española, por tanto, el mandato legal de educar en la escuela en ese valor, hace necesaria la implicación de la comunidad escolar en dicha tarea, no solo a través de los contenidos curriculares sobre la igualdad jurídica –por ser esta objetiva– sino también de forma trasversal, fomentando –por ejemplo– relaciones que la favorezcan.

El hecho de que las relaciones de amistad sean: a) capaces de conjugar la igualdad y la diferencia, b) que integren otras características propias de la corresponsabilidad tales como: diálogo, proyecto en común, cuidado y c) sean habituales, permite pensar que el cultivo de este vínculo es de alguna forma propedéutico para el fomento de la igualdad real. Por tanto, es un camino a tener en cuenta.

La educación en y para la igualdad real, implica vivir la "justicia en las relaciones amorosas", en el sentido de que el amor incluye la justicia en la relación y –aunque la supere– no la obvia. Pues la corresponsabilidad es un valor consustancial a la justicia, como la igualdad efectiva es un derecho de justicia. De este modo, enseñando a ser amigos, se potenciarían cualidades necesarias para ejercer la corresponsabilidad y preparar así para la vida, fin de todo proyecto educativo.

La amistad puede favorecer una mentalidad y disposiciones para el ejercicio de la corresponsabilidad especialmente cuando se da entre ambos sexos porque permite: un mayor conocimiento mutuo de lo común y lo diferencial que es necesario para empatizar adecuadamente con el otro y para establecer el ambiente de cooperación en el que se desarrolla la corresponsabilidad; el respeto; así como el diálogo, que está en el corazón de la amistad.

Sin embargo, conviene tener en cuenta que la amistad entre sexos carece de códigos para ser interpretada adecuadamente porque los actuales resultan insuficientes. La pervivencia del imaginario romántico y la erotización de la sociedad impregnan las relaciones entre mujeres y hombres quedando estas excesivamente mediatizadas por la sexualidad. Los códigos, con los que toda sociedad y relaciones funcionan, facilitan la comunicación y también la condicionan, por lo que es necesario que en nuestro siglo se reformulen si se quiere poder interpretar adecuadamente las relaciones entre los sexos.

La amistad entre ambos sexos puede contribuir a educar en corresponsabilidad, sobre todo si está basada en *proyectos compartidos*, más allá del afecto, presente en la amistad, pero insuficiente. Además, no sería acertado dar por supuesto que la amistad espontánea: requiere trabajo y es un vínculo que se aprende requiere intencionalidad educativa. Por eso se proponemos educar en amistad, teniendo también en cuenta la perspectiva de la corresponsabilidad, desde familia, escuela e incluso agentes de socialización no intencionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2007). *L'Amico.* Roma: Nottetempo.

Arendt, H. (1968). *Men in Dark Times,* New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Aristóteles (1994). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.

Barberá, E. y Martínez, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.

Becker, G. (1987). *Tratado sobre la familia*. Madrid: Alianza.

Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2012). *El trabajo de cuidados. Historia, teorías y política*. Madrid: Catarata.

Cerezo Galán, P. (2009). La amistad civil. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 86*, 591-611.

Chinchilla, N. y León C. (2011). *Diez años de conciliación en España: (1999-2009*). Madrid: Grupo 5.

Chinchilla, N., Jiménez, E. y Grau, M., (2017). *Maternidad y trayectoria profesional en España. Estudio 2017*. Barcelona: IESE Business School.

Cicerón (2002). *La amistad*. Madrid: Trotta.

CIS (2017). *Estudio nº 3175, Barómetro de mayo.*

Cucó, J. (1995). *La amistad: perspectiva antropológica*. Barcelona: Icaria.

Daly, M. y Lewis, J. (2000). The Concept of Social Care and the Analysis of Contemporary Welfare States. *British Journal of Sociology*, *51,* 281-298

De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxime Sexe*. París: Gallimard.

de Villota, P. (2005). Sobre el coste que pagan las mujeres por su dedicación al cuidado, *Aequalitas: Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, 17*, 60-74.

del Valle, A. (2015*). Inercias de género en la gestión de la vida profesional y familiar. Dos generaciones de familias de doble carrera*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Durán y Lalaguna, P. (1996). *Los límites del Derecho*. Granada: Comares.

Durán Heras, M. A. (1998). *De puertas adentro*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Elósegui, M. (2003). *Las acciones positivas para la igualdad de oportunidades laborales entre mujeres y hombres*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Fernández Prieto, M. y Fernández Prop, F. (2014). Informe para el estudio de la racionalización de horarios, la conciliación y la corresponsabilidad. *Aequalitas*, *Revista jurídica de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, 35,* 32-46.

Hegel, G. W. F. (1984). *Propedéutica Filosófica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Innerarity, D. (1990). *Dialéctica de la Modernidad*. Madrid: Rialp.

Lewis, C. S. (2000). *Los cuatro amores.* Madrid: Rialp.

López, M. T., González, V., Sánchez, A. J. y Prieto, M. (2018). *¿Existe penalización por maternidad? Mujeres y mercado laboral en España desde una perspectiva de familia.* Madrid: Acción Familiar.

López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimientos ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308

Lousada, J. F. (2014). *El Derecho Fundamental a la Igualdad Efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: Tirant lo Blanc.

MacIntyre, A. (2001). *Animales racionales y dependientes.* Barcelona: Paidós

Maganto, J. M., Etxebarría, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, *28*(1), 69-84.

Murdock, G. P. (1960). *Estructura social*. New York: McMillan.

Parsons, T. (1967). El sistema actual de parentesco en los Estados Unidos de Norteamérica. En *Ensayos de Teoría Sociológica*. Buenos Aires: Paidós.

Polo, L. (2010). *Antropología trascendental I: La persona humana.* Pamplona: EUNSA.
Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Salamanca: Sígueme.
Schwarzenbach, A. (2009). *On Civic Friendship: Includiong Women in the State*. New York: Columbia University Press.
Sellés, J. F. (2013). Del amor personal humano al divino. Un estudio desde la antropología trascendental de Leonardo Polo. *Veritas*, 28, 85-111.

LEGISLACIÓN:
Constitución Española de 1978.
ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres.
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 de 9 de diciembre
ONU (2015). *La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Objetivo 4. Puntos 4.5 y 4.7

EN BÚSQUEDA DE UNA BASE ANTROPOLÓGICA PARA INTEGRAR LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER: REDESCUBRIENDO LA TEORÍA DE ARNOLD

Ruiz-Fuster, Fátima
Universidad de Navarra, Pamplona, España
fruiz.2@alumni.unav.es

Resumen
La Educación del Carácter está viviendo recientemente una convergencia entre los distintos enfoques que han dominado este ámbito. Pese a la disparidad de enfoques y propuestas, es habitual encontrar la distinción entre el carácter moral y el carácter performativo, como distinción básica. Por otro lado, está naciendo últimamente en el ámbito educativo un gran énfasis en la dimensión emocional de las personas. Esta variedad de matices y enfoques revela la necesidad de diferenciar y, a la vez, integrar los pilares necesarios para la Educación del Carácter. Para ello, planteamos la búsqueda de una base antropológica que permita entender al ser humano y su funcionamiento con la finalidad de integrar los distintos pilares. La teoría de la personalidad de Arnold engarza con cada uno de los pilares que sintetizamos como necesarios para la educación del carácter y para alcanzar a ese "alumno floreciente". La dimensión emocional encuentra en Arnold una mirada amplia que permite entenderlo teniendo en cuenta la dimensión ética y psicológica de la persona. Para ejemplificar esta amplia mirada, se examina una emoción compleja, el aburrimiento, según la definición de Arnold, y cómo puede ser una oportunidad para crecer, para una educación del carácter.

Abstract
Character Education is recently experiencing a convergence between the different approaches that have dominated this area. Despite the disparity of approaches and proposals, it is common to find the distinction between moral character and performative character, as a basic distinction. On the other hand, a great emphasis on the emotional dimension of people is being born lately in the educational field. This variety of nuances and approaches reveals the need to differentiate but, at the same time, integrate the necessary pillars for Character Education. To do this, we propose the research of an anthropological basis that allows us to understand the human being and its functioning in order to integrate the different pillars. Arnold's personality theory engages with each of the pillars that we synthesize as necessary for character education and to reach that "flourishing student." The emotional dimension finds in Arnold a broad look that allows us to understand it taking into account the ethical and psychological dimension of the person. To exemplify this broad look, we examine a complex emotion, boredom, as defined by Arnold, and how it can be an opportunity to grow, for the education of character.

Palabras clave: carácter; educación; personalidad; emoción; aburrimiento.

Keywords: character; education; personality; emotion; boredom.

INTRODUCCIÓN

La Educación del Carácter es una disciplina que ha resurgido en las últimas décadas (Vargas Villalobos y González Torres, 2009) incorporando enfoques muy variados, que van desde un planteamiento clásico que enfatiza el carácter moral (Thomas Lickona, 1991, 1997); hasta una perspectiva más psicológica enfocada en el desarrollo de habilidades y competencias, a saber, el Aprendizaje Socio-Emocional y el Desarrollo Positivo de la Juventud, muy ligada al desarrollo de la psicología positiva y la inteligencia emocional. Ambas líneas muestran cada vez más puntos de convergencia (Borba, 2016; Davidson, Lickona y Khmelkov, 2008; Elias, Parker, Kash, Weissberg y O'Brien, 2008; González Torres, Bernal y Naval, 2015; Naval y Bernal, 2017).

Recientemente, investigaciones en torno a los aspectos emocionales sugieren también un mayor interés por parte de ambos enfoques en tener en cuenta lo emocional (Lemerise y Arsenio, 2000; Narvaez, 2010). Por otro lado, el surgimiento de un enfoque centrado en la educación emocional (Bisquerra Alzina y Bisquerra Prohens, 2011; Orón, 2016a, 2016b; Steiner, 2003), lo que Steiner llama "emotional literacy" –alfabetización afectiva[1]– sugiere la necesidad de incorporar esa educación emocional a los programas de E.C.

Se vislumbran, por tanto, tres pilares o dimensiones a abordar en torno a la Educación del Carácter: lo concerniente a los aspectos morales, una parte más psicológica que aborda las fortalezas del carácter y la dimensión emocional. Esta variedad de enfoques en torno a la E.C. revela la necesidad de una base antropológica que permita incorporar estos tres pilares ("performance character", "moral character" y "emotional literacy") de forma coherente. Para ello, puede ser útil la teoría integral de la personalidad de Arnold (1954a, 1954b, 1969, 1960a, 1960b), quien señala que el desarrollo de la personalidad se alcanza a través del desarrollo de las facultades humanas, teniendo en cuenta una dimensión ética e integrando los fenómenos afectivos en la globalidad de la persona.

Esta teoría podría dar luz para integra la educación emocional, es decir, la dimensión afectiva de la persona, en la educación del carácter, como tal, entendida desde hace tiempo como educación del carácter moral, pero también aquellos enfoques más centrados en la parte psicológica, en las fortalezas del carácter[2].

La propuesta de Arnold permite entender cómo actúa el ser humano, por qué actúa, cómo influye la emoción, la actitud y los hábitos adquiridos en sus decisiones, qué guía su actuar y alude la unidad de la persona, un ser que es complejo, pero que es uno y único. Por ello, la teoría de la personalidad de Arnold ofrece una perspectiva sobre la unidad de la persona humana en la que se puede integrar la dimensión emocional de la persona, sus fortalezas psicológicas y también su actuar ético. La estrecha relación entre emoción y personalidad presente en la teoría de Arnold podría dar luz sobre la conexión entre la educación emocional –"emotional literacy"– y las fortalezas psicológicas, el "performance character". Además, la definición de emoción, de actitud

[1] Esta traducción permite incluir todos los movimientos afectivos de la persona, a saber, emoción, sentimiento y pasión. A lo largo del texto utilizaremos indistintamente los términos alfabetización afectiva, educación emocional y dimensión emocional o afectiva, ya que pese a que el término alfabetización afectiva nos parece más apropiado, la extensión y popularidad de los otros términos lo hace más accesible.

[2] Algunos autores al considerar este acercamiento a la educación del carácter desde una perspectiva más psicológica engloban el Desarrollo Positivo de la Juventud que se apoya en la psicología positiva pero también el Aprendizaje Socio-emocional basado en la inteligencia emocional. Por tanto, cabría decir que engloba ciertos aspectos referidos a la dimensión emocional de las personas. Sin embargo, para facilitar el análisis hemos distinguido estos tres pilares por separado para poder examinar cómo la teoría de Arnold se relaciona con cada aspecto.

emocional y de hábito, teniendo en cuenta que hay decisiones que permiten al ser humano crecer y otras que no, podría iluminar la relación entre el carácter moral y la dimensión emocional de la persona.

1. PERSONALIDAD Y EMOCIÓN EN ARNOLD

Arnold (1969) define la personalidad[3] como el patrón global[4] de potencialidades, actividades y hábitos humanos, organizados de forma única por la persona en la búsqueda activa de su "ideal personal"[5]. En este marco se encuadra la emoción como una tendencia a la acción, que nos permite alcanzar nuestra meta última y que surge a partir de un "appraisal", es decir, de la apreciación o evaluación del objeto o situación.
Según Arnold, la emoción es:

> la tendencia sentida hacia cualquier cosa apreciada intuitivamente como buena (beneficiosa) o alejándose de cualquier cosa apreciada intuitivamente como mala (perjudicial). Esta atracción o aversión es acompañada por un modelo de cambios fisiológicos organizados hacia el acercamiento o el alejamiento. Los modelos difieren para diferentes emociones[6] (Arnold, 1970, pp. 193-194).

La emoción, por tanto, sigue a una apreciación o "appraisal" que evalúa una cosa y nos acerca o aleja de ella. Es necesario adecuar nuestras evaluaciones, ordenarlas, según aquello que nos perfecciona y humaniza, para ver lo que nos rodea desde la perspectiva de esa meta vital.

El "ideal personal" es la fuente más importante de motivación humana, dirige el actuar humano, lo integra, le da una dirección: "our life goal, what we in our hearts are striving for and what, in striving, we finally achieved" [nuestra meta de vida, aquello por lo que luchamos en nuestros corazones y lo que finalmente conseguimos, al esforzarnos] (Arnold, 1959, p. 34).

Para que este ideal personal promueva la integración de la personalidad es necesario que concuerde con la máxima perfección que la persona puede alcanzar, dadas sus cualidades –talentos y debilidades–. Si se plantea un objetivo inferior o en otra dirección la consecuencia será el descontento, la disarmonía: los conflictos (Arnold, 1954b). Arnold define en una de sus primeras publicaciones la noción de "ideal personal como debería ser": no cualquier "ideal personal" conduce a la integración de la personalidad sino aquel que refleja un bien objetivo que nos perfecciona.

1.1. Emoción como instrumento para alcanzar el Ideal Personal

Las emociones necesitan de la razón como guía en la dirección de nuestra vida. Arnold distingue emoción positiva y negativa, como veremos más adelante, y otorga a ambas un papel en la persecución de nuestro ideal personal. La razón es guía para conseguir una armonía "con los

[3] El término personalidad se abrió camino en el campo de la psicología desde principios del siglo XX debido a la influencia de Allport por considerarlo un término más filosófico (ver Vargas Villalobos y González Torres, 2009).
[4] La definición original ("the patterned totality of human potentialities, activities, and habits, uniquely organized by the person in the active pursuit of his self-ideal, and revealed in his behavior" (Arnold, 1969, p. 196)) menciona un "patterned totality", que hace referencia a una totalidad o globalidad con una forma inteligible o regular. Se ha optado por traducir el término por un "patrón global" para resaltar el énfasis en esa inteligibilidad o coherencia que existe en cualquier patrón, sin por ello dar a entender rigidez.
[5] En la traducción española de Emoción y Personalidad, se traduce "self-ideal" de forma literal por auto-ideal. Sin embargo, existe otra posible traducción que consideramos más adecuada, "ideal personal", al incluir el término "personal" y hacer referencia a la persona, al "self".
[6] La itálica procede del texto original.

requisitos más amplios de la personalidad total (…). Si a las emociones se les permite jugar libremente, tentando a un hombre hacia cualquier objetivo, primero dificultarán y luego evitarán la integración de la personalidad. Por esta razón, tiene que haber algún control emocional"[7] (Arnold, 1954a, p. 309). Las emociones requieren educación para usar su potencial hacia un comportamiento humano responsable; eso implica esfuerzo ya que las emociones demandan cada vez más satisfacción, independientemente de lo que sea conveniente o razonable (Arnold, 1969).

Nuestras acciones cotidianas, según Arnold, pueden ayudarnos a alcanzar nuestro ideal personal, al influir también en la formación a largo plazo de distintos hábitos, actitudes y, en suma, de la personalidad que, a su vez, modela la acción futura (Gasper y Bramesfeld, 2006). Las emociones, por otro lado, pueden desarrollarse en actitudes y generar disposiciones emocionales que dan lugar a unos hábitos que llamamos virtudes (Arnold, 1960a, p. 311). Se trata de una relación recíproca. Las emociones generan actitudes y disposiciones que nos condicionan en nuestro actuar futuro y, viceversa, nuestras acciones influyen en nuestros hábitos y, por consiguiente, en nuestras actitudes, y evaluaciones y, por tanto, en nuestra acción futura.

Arnold clasifica las emociones en positivas y negativas, haciendo referencia no a su bondad o maldad (Gasper y Bramesfeld, 2006), sino a la dirección hacia la que nos impulsa a movernos. Todas las emociones ayudan a las personas en su progreso hacia el ideal personal: las positivas nos ayudan a dirigirnos hacia el ideal personal y las negativas nos impulsan a no desviarnos de ese ideal personal, a compensar aquello que le aleja de esa dirección (Arnold, 1969), siempre y cuando aprendamos a reconocer el origen de esas emociones y estemos decididos a resolver ese problema.

En palabras de Arnold, "algunas emociones negativas pueden ser usadas para dar una forma creadora a la vida hacia un auto-ideal válido[8]. En forma similar, varias emociones positivas pueden hacer que sea fácil seguir aquel auto-ideal. Estas emociones, como las emociones básicas, pueden desarrollarse en actitudes; y estas firmes disposiciones emocionales ocasionan los hábitos llamamos virtudes" (Arnold, 1970, p. 325).

Por otro lado, la apreciación, que es previo a la emoción, manifiesta ese ideal personal, refleja esa jerarquía de valores. Las emociones nos impulsan hacia o en contra de objetos y eventos, que hemos juzgado relevantes para nuestro ideal personal, son "guardianes de nuestro auto-ideal". De este modo, el hecho de no conocer lo que una persona valora, su autoideal, nos hará difícil entender por qué evalúan los objetos y situaciones de la forma en que lo hacen y, por tanto, porque siente de una determinada manera en una situación particular (Cornelius, 2006, p. 998).

En definitiva, Arnold propone una mirada del ser humano que enfatiza el establecimiento de metas, pero no de metas inconexas, sino de un patrón de vida global, una dirección que integre esas metas, a lo que llama ideal personal (Cornelius, 2006). Entiende la emoción desde esta

[8] A partir de la versión inglesa del libro *Emotion and Personality* de Arnold, la traducción al español daría a entender algo distinto; incluyo a continuación una posible traducción que consideramos más acertada: "algunas emociones negativas pueden ser usadas para moldear creativamente la propia vida hacia un ideal personal válido". La cita original es como sigue: "some negative emotions can be used to shape life creatively toward a valid self-ideal" (Arnold, 1960, p. 311).

perspectiva. La emoción es una tendencia a la acción que nos acerca o aleja de esta meta global y que nos permite crecer como personas.

A continuación, examinaremos la relación de cada una de las dimensiones del carácter con la teoría de Arnold y, posteriormente, expondremos una emoción compleja, el aburrimiento, desde la propuesta de Arnold, y cómo puede contribuir a la educación del carácter, con una mirada integral del ser humano.

2. RELACIÓN DE LA TEORÍA DE ARNOLD Y LOS PILARES DE LA EC

Entender lo emocional con perspectiva, es decir, teniendo en cuenta la dimensión ética de nuestro actuar, y el desarrollo de la personalidad, podría ser el inicio de una integración de la dimensión afectiva en los distintos pilares de la Educación del Carácter, mencionados anteriormente, el carácter moral, el carácter performativo y la dimensión emocional.

2.1. El carácter moral o "moral character"

Davidson, Lickona y Khmelkov (2008) diferencian entre el carácter moral y el carácter performativo. Según estos autores, el carácter moral se refiere a cualidades necesarias para las relaciones interpersonales y la conducta ética. Entender la educación del carácter como educación moral, como carácter moral, ha sido enfatizado por autores como Lickona (1996; 1991, 1997), Bier, Berkowitz y McCauley (2017), Nucci (2017), etc.

Arnold señala que nuestro actuar nos permite mejorar si tenemos en cuenta aquello que nos perfecciona, si actuamos éticamente, teniendo en cuenta el papel de los hábitos en la formación de nuestra personalidad. El "yo ideal como debería ser" de Arnold implica que no sirve cualquier valor, meta o actuación, para el crecimiento personal.

2.2. El carácter performativo o "performance character"

El "performance character" hace referencia a esas fortalezas del carácter que son necesarias para el desarrollo y crecimiento de las personas. El carácter performativo incluye aquellas cualidades necesarias para alcanzar el máximo potencial, la máxima excelencia en entornos en los que se requiere destreza como el entorno académico, el mundo laboral, etc. (Davidson et al., 2008).

Esta aproximación a la educación del carácter parte de una base más psicológica, basada en la psicología positiva y la inteligencia emocional que da lugar a movimientos como el Desarrollo Positivo de la Juventud y el Aprendizaje Socio-Emocional (Bernal, González Torres y Naval, 2015; Vargas Villalobos y González Torres, 2009). Las fortalezas del carácter de la psicología positiva (Peterson y Seligman, 2004), del Desarrollo Positivo de la Juventud (Park, 2004), tienen como objetivo llevar a las personas a una vida plena y feliz.

Arnold, asimismo, considera que el desarrollo de la personalidad o integración de la personalidad lleva a la plenitud humana; tal y como sugieren Peterson y Seligman (2004) en relación con las fortalezas del carácter. Por otro lado, Arnold señala que la consciencia de nuestros motivos y la elección de una meta vital, promueven el ajuste psicológico, conectando con la investigación que, desde la psicología positiva, gira en torno a la necesidad de establecer metas significativas y de poseer la motivación necesaria (Nurmi y Salmela-Aro, 2006) y las herramientas para alcanzarlas (Brandtstädter, 2006).

2.3. La alfabetización afectiva o "emotional literacy"

Por último, en el campo de la educación emocional o alfabetización afectiva existen numerosos autores que lo abordan con distintos enfoques. Según Steiner (2003), quien dio origen al término de "emotional literacy", el objetivo es manejar las emociones de tal manera que se mejore nuestro poder personal y la cualidad de nuestra vida y de la vida de la gente de nuestro alrededor: "Emotional literacy helps your emotions work for you instead of against you" [La alfabetización afectiva permite que tus emociones trabajen para ti en lugar de en contra de ti]. Orón (2016a, 2016b) enfatiza el papel de la emoción como oportunidad de crecimiento para las personas. Goleman señala la necesidad del control de los impulsos emocionales: la resistencia y la capacidad de reprimir impulsos como "fundamento mismo de cualquier autocontrol emocional" (Goleman, 1997, p. 140). Bisquerra se centra en el bienestar emocional que "consiste en experimentar emociones positivas, lo que requiere aprender a regular de forma apropiada las emociones negativas" (2011, p. 15). Borba (2016) señala que la alfabetización afectiva es necesaria para la empatía, ya que te capacita para "read someone else's, or your own, emotions so you can tune in to their feelings. (…) Identifying, understanding, and expressing emotions are the skills kids need to activate empathy" [leer las emociones de otra persona, o tus propias emociones, para conectar con sus sentimientos (…) Identificar, entender, y expresar las emociones son las competencias necesarias para activar la empatía] (p. 7).

Todos estos autores comparten el interés por reconsiderar una dimensión humana que, durante mucho tiempo, ha sido olvidada. Aunque parten de bases antropológicas variadas y se enfocan en matices distintos en relación con la emoción, todos buscan revalorizar lo emocional. Y, por ello, conectan con la perspectiva de Arnold, como hemos visto anteriormente, quien señala el papel de las emociones en nuestro crecimiento personal y la necesidad de conocerlas, entenderlas, para un mayor ajuste psicológico (Gasper y Bramesfeld, 2006). Las emociones, según Arnold, juegan un papel importante en la búsqueda de nuestro ideal personal y en nuestro actuar.

2.4. Integración de las tres perspectivas: "*flourishing pupil*"

Hemos visto cómo cada una de las dimensiones o aspectos conecta con algún aspecto de la teoría de Arnold. A continuación expondremos cómo confluyen los tres pilares y la teoría de Arnold en el principio del "alumno floreciente", expresión utilizada por Kristjánsson para reflejar el planteamiento que sustenta la actual propuesta de educación del carácter (Kristjánsson, 2017; Walker, Roberts y Kristjánsson, 2015).

Kristjánnson (2017) hace una llamada a la interdisciplinariedad e integración en la Educación del Carácter. Establece que el planteamiento actual de la educación del carácter gira en torno al principio del alumno floreciente, en contraposición al anterior periodo del alumno vulnerable emocionalmente. Este principio incluye la idea de que el florecimiento humano objetivo es la meta última de la educación; que determinadas cualidades humanas (especialmente las virtudes) son intrínsecas a ese florecer; y el asumir que la educación y el desarrollo son normativos y que incluyen valores: "in sum, good character traits are worthy ends in themselves and ought to be the ends of the education system too" [en resumen, los rasgos del buen carácter son fines dignos en sí mismos y también deberían ser los fines del sistema educativo] (p. 85).

Esta perspectiva aún la virtud ética, propia del carácter moral, y los rasgos y fortalezas del carácter como medios para alcanzar una vida plena, más propio del carácter performativo. En esta nueva era, planteada por Kristjánsson et al. (2015), se incluye una preocupación por el contenido y procesos morales como algo valioso intrínsecamente, también con la educación de

todo el alumno como una empresa normativa cargada de valor. EL objetivo de la educación no es sólo las competencias académicas sino la búsqueda de un vida plena y feliz que se realice a través del desarrollo de la virtud. El surgimiento de las virtudes éticas en la filosofía moral, al renacimiento del aristotelianismo en la filosofía educativa, y el movimiento de la psicología positiva que propone un realce de alumno, son clave en esta nueva era.

La propuesta de Arnold entronca con este planteamiento del alumno floreciente. Los distintos elementos mencionados por Kristjansson et al. permean toda la teoría de Arnold, que incluye además esa preocupación por la dimensión emocional de la persona. Arnold enfatiza el papel de la emoción –"emotional literacy"– para desarrollar esas habilidades –"performance character"– que nos permitan crecer y llegar a la plenitud humana. Entiende la acción humana desde el punto de vista ético –"moral character"–, dirigiéndose hacia una meta que otorga al ser humano armonía. De este modo, integra los aspectos morales, sin dejar de lado los fenómenos afectivos, al conectar estrechamente la emoción y la apreciación, con la jerarquía de valores, con un ideal personal que perfecciona a las personas y que precisa educar esas emociones.

2. EL ABURRIMIENTO COMO OPORTUNIDAD PARA LA EDUCAICÓN DEL CARÁCTER

Arnold destaca el papel de todas las emociones en el desarrollo de la personalidad. Aunque distingue entre emociones positivas y negativas, la diferencia entre ambas, indica el acercamiento o alejamiento a nuestro ideal personal. Cada emoción tiene un papel en relación a nuestros objetivos vitales, nos acercan o nos impiden alejarnos de aquello que nos perfecciona. La distinción entre emoción positiva y negativa, en Arnold, no implica que las negativas deban ser suprimidas o reducidas, y ocuparse solo de las positivas, como pueden plantear algunas corrientes más recientes como la psicología positiva (Fredrickson, 2006; Peterson y Seligman, 2004). En Arnold, el calificativo positivo o negativo hace referencia a que nos alejan o acercan al objeto de la emoción, pero todas pueden tener un papel en nuestras decisiones y en su relación con nuestros objetivos.

Por ello, hemos escogido una emoción "negativa" no básica, el aburrimiento, y examinaremos en qué casos Arnold plantea que puede constituir una ayuda para mejorar. Esta emoción es importante en la educación, especialmente el poder enfocarlo hacia el crecimiento de los educandos. Por ello, plantearemos la definición de Arnold y cómo puede constituir una oportunidad de crecimiento.

3.1 Definición de aburrimiento según Magda B. Arnold

Arnold define el aburrimiento de la siguiente manera:

> Cuando un hombre no está ni esmerándose hacia una meta ni gozando de su logro, cuando no está haciendo ni creando nada, cuando ni siquiera tiene nada para amar u odiar, en contra de lo cual luchar o de lo cual huir, se posesiona de él una sensación peculiarmente dolorosa: el tedio o el aburrimiento (…) es la reacción a la ausencia de algo que pueda despertar su interés (…) es una forma de vivir que no puede actualizar las potencialidades humanas. Es la reacción a una frustración del deseo humano por la felicidad (Arnold, 1970, p. 321).

El aburrimiento, por tanto, informa de la ausencia de interés, impidiendo la actualización de lo propiamente humano. La pregunta que surge entonces es ¿qué hacer con el aburrimiento? Probablemente, la primera reacción sea tratar de eliminarlo rápidamente, llenándolo de actividades. Una segunda reacción sería examinar qué me indica, de qué me informa: "El

aburrimiento indica que un hombre no ha elegido bien su autoideal o que no siente inclinación a esforzarse en la lucha por el mismo. El único remedio es el esfuerzo constructivo, que creará entusiasmo por una meta que vale la pena. Claramente, tal esfuerzo sólo se hará si logra convencerse de que su manera de vivir no es satisfactoria, o su autoideal inadecuado. El aburrimiento es la emoción que convierte su actual modo de vivir en insoportable, y es el motivo que puede impelerlo a cambiar dicho modo de vida" (Arnold, 1970, p. 322). "Convierte su actual modo de vivir en insoportable y es el motivo que puede impelerlo a cambiar dicho modo de vida", Arnold señala que el aburrimiento insta a cambiar el propio modo de vivir, por no inclinarse hacia un válido autoideal. La cuestión que posteriormente señala, es que puede cambiarlo, pero no constructivamente: "el aburrimiento puede ser aliviado, al menos por un tiempo, por una ronda de distracciones" (p. 323). Nos encontramos, de este modo, el aburrimiento como una oportunidad que puede ser aprovechada para crecer, para el cambio constructivo o que puede ser desaprovechada.

3.2 Aburrimiento y Educación del Carácter

La siguiente pregunta que se plantea es ¿cómo puede el aburrimiento constituir una oportunidad de educar el carácter? Desde la perspectiva de Arnold: "el hombre debe usar sus funciones propiamente humanas si desea la felicidad humana: el aburrimiento es inevitable si se concentra meramente en el placer y la comodidad. Sin la alegría que nace de hacer y crear, de tener un propósito creador, de trabajar con otros hacia una meta común, se siente menos y menos satisfecho de tener más y más. Los placeres de la vista, del tacto, o del olfato hartan en seguida, la comida deja de agradar al paladar" (p. 323).

Otros autores más recientes comparten aspectos de la definición de Arnold como la monotonía, repetición, predictabilidad (Toohey, 2011). También en conexión con Arnold, Toohey destaca su relación con la experiencia de saciedad que relaciona con el comer y el beber: "Boredom is connected to surfeit; the experience of surfeit –of food or drink, most obviously –can induce nausea and even vomiting; and that leads to the disgust we feel at being sick" [El aburrimiento está relacionado con el exceso; la experiencia del exceso –de comida o bebida, obviamente– puede provocar náuseas e incluso vómitos; y eso lleva al desagrado que sentimos cuando estamos enfermos] (2011, p. 15). Otros estudios, reconocen el papel del aburrimiento para la creatividad (Park, Lim y Oh, 2019). También Macklem (2015) señala que el aburrimiento puede tener una función motivacional del aburrimiento, ya que empuja a la persona a comprometerse con su entorno.

Volviendo a la pregunta inicial, es necesario, según Arnold, "hacer y crear", "tener un propósito creador", "trabajar con otros hacia una meta común". El aburrimiento es un indicador que señala la falta de estas motivaciones. Es una emoción que lleva a ponerse en movimiento para comprometerse con unas tareas más humanas, que trasciendan la comodidad y el placer. Las distracciones, o el centrarse en el placer y la comodidad, llegan a hartar en seguida, a aburrir. Esta emoción, por tanto, puede constituir una oportunidad para replantearse un cambio en los propios objetivos vitales, una oportunidad para cambiar de vida, y desarrollar aquellas funciones más propiamente humanas.

Este ejemplo expuesto sintéticamente es una aproximación a una visión de la emoción amplia, que tiene en cuenta a la persona, y puede ser una oportunidad de crecer, de desarrollar hábitos y cualidades éticas y psicológicas muy variadas. Es necesario, aún así, seguir profundizando en estos aspectos.

CONCLUSIONES

La teoría de Arnold permite entender la importancia de mirar lo afectivo con perspectiva, desde la globalidad de la persona, desde sus metas más elevadas. Según Gasper y Bramesfeld, 2006, p. 1005, la teoría de Arnold permite explicar no solo porque las personas actúan, sino también cómo esa acción ayuda a formar la personalidad y la identidad. La repetición de acciones ayuda en la formación de actitudes y hábitos emocionales, constituyendo la base de la personalidad y generando un sentido del "self". Su propuesta ofrece un modo de entender y de describir a la persona, una antropología, que conjuga la emoción en el desarrollo de la identidad, del "self" y del carácter de la persona, a través de la configuración y del establecimiento de unas metas vitales, de un ideal personal, adecuado. Por ello, puede ofrecer luz a la hora de buscar una base común acerca de la persona humana que permita integrar los distintos enfoques y matices que se encuentran en la Educación del Carácter, especialmente aquellos que abordan cuestiones emocionales.

En definitiva, la teoría de Arnold contempla a la persona en su globalidad, integrando aspectos éticos, psicológicos y educativos, y enfocándose en el crecimiento de la persona. Puede ser su teoría una oportunidad para repensar lo común que existe entre los distintos enfoques de Educación del Carácter. Además, no deja de ser llamativo la complementariedad con la propuesta de Polo (2006) de que la educación es un "ayudar a crecer" (p. 14); entendiendo que el ser humano tiende a la perfectibilidad, tiende a ser mejor. Además, destaca que la ética no se puede separar del perfeccionamiento y humano, y que la ética busca maximizar las tendencias (Polo, 2001). Según Polo, el crecimiento se organiza a través de la adquisición de hábitos, siendo la más "alta e intrínseca del crecimiento humano, porque los hábitos son perfeccionamientos de las facultades superiores, es decir, de la inteligencia y de la voluntad (…). Los hábitos intelectuales y voluntarios, las virtudes, son el último nivel del crecimiento humano" (Polo, 2006, p. 59). Para futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnold, M. B. (n.d.). How emotions motivate us. Magda B. Arnold Papers. (Box M2289, Folder 6) Archives of the History of American Psychology, The Center for the History of Psychology, The University of Akron, Akron.

Arnold, M. B. (1954a). Feelings and Emotions as Dynamic Factors in Personality Integration. In M. B. Arnold y J. A. Gasson (Eds.), *The Human Person: An Approach To An Integral Theory Of Personality* (pp. 294-313). New York: The Ronald Press Company.

Arnold, M. B. (1954b). The Theory of Psychotherapy. In Magda B. Arnold y J. A. Gasson (Eds.), *The Human Person: An Approach To An Integral Theory Of Personality* (pp. 493-538). New York: The Ronald Press Company.

Arnold, M. B. (1962). *Story sequence analysis : a new method of measuring motivation and predicting achievement.* New York-London: Columbia University Press.

Arnold, M. B. (1969). Human Emotion and Action. In T. Mischel (Ed.), *Human Action: Conceptual and Empirical Issues* (pp. 167-196). New York: Academic Press.

Arnold, M. B. (1977). The Concept of Mind in Psychology. *Philosophical Psychologist*, *11*(2), 4-7.

Arnold, M. B. (1960a). *Emotion and Personality: Volume II: neurological and psychological aspects*. New York: Columbia University Press.

Arnold, M. B. (1960b). *Emotion and Personality. Volume I: Psychological Aspects*. New York: Columbia University Press.

Arnold, M. B. (1970). *Emoción y Personalidad. Volumen II Aspectos Neurológicos y Fisiológicos.* Buenos Aires: Losada.

Arnold, M. B. (1959). Psychology and the image of man. *Religious Education*, *54*(1), 30-36.
Arnold, M. B. (1971). Motives as causes. *Journal of Phenomenological Psychology*, *1*(2), 185-192.
Berkowitz, M. W., Bier, M. C. y McCauley, B. (2017). Toward a Science of Character Education. Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practies. *Journal of Character Education*, *13*(1), 33-51.
Bernal, A., González Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, *4*(6), 35-45.
Bisquerra Alzina, R. y Bisquerra Prohens, A. (2011). *Educación emocional. [Recurso electrónico]: propuestas para educadores y familia.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
Borba, M. (2016). *Unselfie: Why Empathetic Kids Succeed in Our All-about-me World*. New York: Touchstone.
Brandtstädter, J. (2006). Adaptive Resources in Later Life: Tenacious Goal Pursuit and Flexible Goal Adjustment. In M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A Life Worth Living : Contributions to Positive Psychology* (pp. 272-312). Oxford: Oxford University Press.
Cornelius, R. R. (2006). Magda Arnold's Thomistic theory of emotion, the self-ideal, and the moral dimension of appraisal. *Cognition and Emotion*, *20*(7), 976-1000.
Davidson, M., Lickona, T. y Khmelkov, V. (2008). Smart & Good Schools: A New Paradigm for High School Character Education. In L. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 370-390). New York: Routledge.
Elias, M. J., Parker, S. J., Kash, V. M., Weissberg, R. y O'Brien, M. U. (2008). Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence. In L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 248-266). New York: Routledge.
Fredrickson, B. L. (2006). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. In M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A Life Worth Living : Contributions to Positive Psychology2* (pp. 85-103). New York: Oxford University Press.
Gasper, K. y Bramesfeld, K. D. (2006). Imparting wisdom: Magda Arnold's contribution to research on emotion and motivation. *Cognition and Emotion*, *20*(7), 1001-1026.
Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.
Kristjánsson, K. (2017). Moral education today: Ascendancy and fragmentation. *Journal of Moral Education*, *46*(4), 339-346.
Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, *71*(1), 107-118.
Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, *25*(1), 93.
Lickona, T. (1991). *Educating for character : how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
Lickona, T. (1997). Educating for Character: A Comprehensive Approach. In A. Molnar (Ed.), *The Construction of Children's Character. Part II* (pp. 45-62). Chicago: The University of Chicago Press.
Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the Classroom. Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*. Manchester: Springer International Publishing Switzerland.
Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. In B. Latzko y T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspective. New Directions for Child and Adolescent Development* (Vol. 129, pp. 77-94). San Francisco: Jossey-Bass.

Naval, C. y Bernal, A. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. *Diccionario Interdisciplinar Austral*, 1-22.

Nucci, L., King, L. K. y Kohlberg, L. K. (2017). Character. A Multifaceted Developmental System. *Journal of Character Education*, *13*(1), 1-16.

Nurmi, J.-E. y Salmela-Aro, K. (2006). What Works Makes You Happy: Goals in Life-Span Development The Role of Personal. In M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A Life Worth Living : Contributions to Positive Psychology* (pp. 345-378). Oxford: Oxford University Press.

Orón, J. V. (2016a). La educación emocional del adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. In J. L. Soler Nages, L. Aparicio Moreno, O. Díaz Chica, P. Escolano Pérez y A. Rodríguez Martínez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 124-139). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Orón, J. V. (2016b). Nueva propuesta de educación emocional en clave de integración y al servicio del crecimiento. *Metafísica y Persona: Filosofía, Conocimiento y Vida*, *8*(16), 91-152.

Park, G., Lim, B.-C. y Oh, H. S. (2019). Why Being Bored Might Not Be a Bad Thing after All. *Academy of Management Discoveries*, *5*(1), 78-92.

Park, N. (2004). Character Strenghts and Positive Youth Development. *ANNALS, AAPSS*, *591*(January), 40-54.

Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues a handbook and classification*. Washington -New York: American Psychological Association -Oxford University Press.

Polo, L. (2001). *Quién es el hombre: un espíritu en el tiempo.* Madrid: Rialp.

Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer : cuestiones de filosófia de la educación.* Pamplona : EUNSA, 2006.

Steiner, C. (2003). *Emotional literacy intelligence with a heart*. Fawnskin: Personhood Press.

Toohey, P. (2011). *Boredom : A Lively History*. London: Yale University Press.

Vargas Villalobos, L. y González Torres, M. C. (2009). La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la Prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *7*(19), 1379-1418.

Walker, D. I., Roberts, M. P. y Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, *67*(1), 79-96.

EL STORYTELLING Y LA GAMIFICATIÓN COMO HERRAMIENTAS APLICADAS A UNA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER CREATIVA Y REFLEXIVA

Salgado Gutiérrez, Daniela
Universidad panamericana, Guadalajara, México
dsalgado@up.edu.mx

Muñoz, María Isabel
Universidad Panamericana, Guadalajara, México
imunoz@up.edu.mx

Resumen
La formación del carácter ha sido y sigue siendo un tema de estudio en el ámbito educativo. Su promoción, supone una consideración integral del ser humano y, a su vez un desarrollo unitario de éste a partir del perfeccionamiento de sus capacidades, de sus potencialidades personales; es decir, de su inteligencia, voluntad y afectividad. Para ello, hace falta implementar estrategias educativas adecuadas y a su vez, atractivas y actuales, que no se reduzcan al desarrollo de uno solo de los aspectos personales, sino de la persona en su totalidad. De modo que permitan detonar y continuar este proceso educativo; y a su vez, amplíen el conocimiento del mismo. Por ello, se propone el uso del *storytelling*, la tecnología y la *gamification*, como herramientas complementarias, orientadas al logro de una sabiduría práctica; pues favorecen al desarrollo de habilidades cognitivas, del reconocimiento de emociones y la toma de decisiones; de un modo atractivo y dinámico para el educando.

Abstract
Character education has been and keep being a matter of study among educators. It`s promotion, means a complete human being consideration and also, a unitary development of the self through the growing of each of his capacities and personal potentialities. In other words, of his intelligence, willing and emotions. In order to achieve it, consistent, current and attractive strategies, are necessarily; focused not only on one personal aspect but in the totality of the human person. Forward to begin and continue with this educational process; while its comprehension keeps growing. Therefore, the proposal lies on the use of storytelling, technology and gamification, as complementarian tools in order to achieve a practical wisdom; due to the reason that they develop cognitive skills, personal emotion recognition, and decision making trough an attractive and dynamic educational way for the student.

Palabras clave: educación del carácter; storytelling; gamificaion; desarrollo moral.

Keywords: character education; storytelling; gamification; moral development.

INTRODUCCIÓN
La relevancia que desde hace varios años se le ha dado a la necesidad de identificar cuáles son los aprendizajes que preparan para el futuro a los estudiantes, los que les dan herramientas para enfrentar la vida y para insertarse con éxito en el mundo laboral; ha propiciado el estudio y la reflexión sobre la pedagogía y sus métodos. La definición de las competencias del siglo XXI

(CITA), ha dirigido la atención hacia una serie de habilidades y de competencias cognitivas y técnicas, pero también afectivas y sociales de un modo mucho más contundente. Que han dado la pauta para replantearnos nuevamente el concepto y la orientación que una verdadera educación integral debe tener. Lo anterior ha vuelto a poner desde hace varios años en el estudio académico, el concepto de educación del carácter, con todas sus acepciones y acercamientos.

Sin embargo, la pregunta clave no solo estriba ya en qué es la educación del carácter sino cuál puede ser el modo más adecuado para desarrollarlo y cómo se logra ese desarrollo. Para ello será pertinente retomar el significado de la educación del carácter y a su vez, proponer una estrategia pedagógica que parte de un elemento intrínseco al ser humano, como es la narrativa; y que, a su vez, es capaz de responder a las tendencias educativas actuales como lo son el uso de las tecnologías y el *gamification*.

1. EDUCACIÓN, MÁS ALLÁ DE LAS COMPETENCIAS

Si la educación es el verdadero camino de humanización para cada ser humano y para la sociedad, hemos de aceptar que el objetivo no puede ser solo tener más "herramientas", habilidades o competencias sino, sobre todo, ser más, crecer en lo que somos: personas. Para ello "hemos de recuperar el concepto de hábito, y el valor pedagógico del esfuerzo por suministrarse hábitos intelectuales y morales que posibiliten el desarrollo persona". (Barrio, Maestre, 2007, pp. 21-22) Para que un aprendizaje contribuya a la formación, debe hacer crecer todas las potencias humanas; el aspecto cognitivo, socio-afectivo y psicomotriz; en unidad (Barrio Maestre, 2007); apuntando al desarrollo del ser humano para la acción, es decir, en tanto que libre, a través de los hábitos y las virtudes, de la formación del carácter. Es esta la forma en que verdaderamente las personas pueden disponer de ese crecimiento, para volcarlo o ponerlo al servicio de los demás (Rodríguez-Sedano y Altarejos, 2009).

En ese sentido, una educación de los sentimientos, necesariamente estará vinculada a una educación de las facultades racionales; es decir, de la voluntad y de la inteligencia. Pues si bien, la propuesta de Goleman estriba en aprender a regular y a "gestionar" las emociones, también es verdad que su propuesta no establece cuál es el criterio para definir cuáles emociones no son las adecuadas y que, por lo tanto, requieren una orientación o reconducción (Menéndez, 2018). Una verdadera educación afectiva, deberá será tal, que pueda ir desarrollando un criterio de actuación para la vida; a través de pautas estables de pensar y de actuar que le den coherencia tanto a sus cogniciones como a sus acciones (Barrio Maestre, 2007). Para ello es importante clarificar a qué nos referimos con educación del carácter.

2. LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER Y SU EVALUACIÓN.

En psicología social ha habido dos corrientes de interés por la evaluación del carácter, una que nace del interés de medir los valores en los años 70-80 en donde se desarrollaron cuestionarios como la lista de valores (List of Values –LOV), Valores y Estilo de Vida (Values and Life Style –VALS), y la escala de valores de Rokeash y un segundo momento que nace con la Psicología Positiva y la elaboración del Inventario de Valores en Acción (Values in Action Inventory –VIA). La forma de elaborar estos inventarios y escalas vienen de una revisión y conceptualización de los valores en la literatura y la determinación de cuáles son las variables por medir.

Una de las definiciones que se utilizaron para categorizar a los valores con el fin de elaborar estas escalas en un primer momento, fue el de los valores como conceptos o creencias respecto a estados deseables o comportamientos que trascienden situaciones específicas, que guían la

selección o evaluación de conductas y eventos y que están ordenadas de acuerdo con su importancia relativa (Schwartz y Bilsky, 1987). A partir de esta definición, los autores buscaban especificar qué tipo de conductas y motivaciones se encontraban alrededor de cada valor. Por ejemplo, en la escala de valores de Rokeash se tomó en cuenta los dominios motivacionales para realizar la evaluación. Aquí se consideraron los dominios de disfrute o placer, seguridad, logro, autodirección, prosocial, poder social y madurez (Schwartz y Bilsky, 1987). A partir de estos dominios se realizaba un mapa en dónde se encontraba cada dominio y se elaboraba la prueba. Las diferentes escalas y medidas que existían en ese momento fueron probadas y validadas en diferentes países

Desde la psicología positiva, el buen carácter es considerado como uno de los pilares de este campo de estudio, en donde el carácter es central para la comprensión y el estudio de una vida psicológica buena y saludable (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Christopher Peterson y sus colaboradores buscaron la forma de definir qué es el buen carácter y cómo medirlo. Con este fin, y de forma similar a como se hicieron en esas primeras escalas, se identificaron los componentes de un buen carácter y luego qué tipo de instrumentos para medirlos. Ellos consideraron que el carácter corresponde a aspectos de la personalidad que son valorados moralmente, los cuales llamaron fortalezas (Park, Barton y Pillay, 2017). Como resultado, desarrollaron la clasificación de fortalezas VIA el cual busca identificar cuáles son las fortalezas que hacen que la vida buena sea posible. Este cuestionario da como resultado una jerarquización que busca identificar las fortalezas de cada individuo en relación con sus otras fortalezas.

Estos cuestionarios por lo general tienen dos aproximaciones en su medida, se hace por medio de evaluaciones de afirmaciones (p.e. Muy de acuerdo, de acuerdo, un poco en desacuerdo, muy en desacuerdo) o a través de que el participante ordene o seleccione a partir de alternativas que da un investigador. Sin embargo, siempre tienen la limitante de depender del reporte del participante ante una situación hipotética. Es decir, estos cuestionarios permiten conocer cómo el sujeto dice que se comporta o decide respecto a una situación planteada pero no es claro si esto corresponde a la forma en que ocurre en el día a día del participante. Existe investigación extensiva que demuestra que existen inconsistencias entre lo que un participante dice que hace y lo que realmente hace (e.g. Serota, Levine y Boster, 2010), por lo que este tipo de cuestionarios solo nos podrán dar una idea sobre el entendimiento de los valores pero no respecto a la vivencia de los mismos.

2.1. Educar y evaluar el carácter desde una perspectiva Artistotélica.

En el estudio académico de la formación humana y del desarrollo moral, existe una variedad de líneas de pensamiento y por tanto de propuestas educativas. En este trabajo, la línea que se propone seguir se identifica con la del modelo aristotélico de virtud; bajo la cual, se asume la educación moral como “la formación del carácter de alguien, el cual integra un bagaje completo de virtudes dentro del cual la cognición y la emoción idealmente forman una unidad” (Sanderse, 2014, p. 2). En ese sentido, una educación del carácter se refiere a una educación de todas las dimensiones humanas, una formación desde la libertad, para la libertad; asumiendo e integrando la propia naturaleza para hacerla crecer a través de la acción educativa (Jubilee Centre, 2015). Por ello dice Lewis, “el hombre puede escribir su propia narración biográfica a golpe de libertad, pero usando una gramática que él no ha inventado (1994, p. 58).

Desde este planteamiento, la noción de virtud está en el centro de la propuesta. Las virtudes entendidas como hábitos operativos buenos, “son destrezas o aptitudes funcionales que

determinan su poder congénito y que son en definitiva, potenciación de una potencia" (Naval, sobre el concepto de formación, p. 614); por ello constituyen el principal propósito de la formación.

Una educación en virtudes atiene a la persona en su unidad e integridad, sin reduccionismos. Por ello todas sus potencias convergen en su desarrollo virtuoso "Las verdaderas personas virtuosas no solo realizan las acciones correctas, sino que las realizan por las razones correctas y por los motivos correctos: conociéndolas, asumiendo el placer intrínseco en ellas y decidiendo que valen la pena" (Kristjansson, 2013, p. 9). Es decir, implican su capacidad intelectual, orientan su dimensión afectiva y comprometen su voluntad en la búsqueda y tendencia hacia lo bueno; es así que la formación moral, "tiene tanto una dimensión cognitiva, como afectiva y conativa" (Hand, 2014, p. 7). Por lo tanto, cualquier intento por evaluar y fomentar un desarrollo moral, si quiere ser tal, deberá considerar en sus propuestas al menos estas tres dimensiones humanas.

Se puede afirmar entonces que la educación del carácter debe ser un saber para la vida, que perfeccione al hombre en lo propiamente humano no solo para sí mismos sino para los demás. Supone desarrollar una sabiduría práctica. Entendida como "la cualidad por excelencia de saber qué querer y qué no querer cuando las demandas de dos o más virtudes colindan, y de integrar dichas demandas en un curso de acción aceptable. Vivir con sabiduría práctica supone: deliberación considerada, un juicio bien fundamentado y la contundente promulgación de las decisiones" (Jubilee Centre, 2015, p. 4). Vivir de esta forma no significa tener como propósito lograr las cotas más altas de libertad de elección aplicadas a un cierto estilo de vida, sino al desarrollo de una serie de virtudes que me facultan para el encuentro con los otros y que atienden a una dimensión moral (en relación col so demás) y no solo individual (Carr, 1999, p. 32).

2.1.1. La dimensión afectiva en la educación del carácter

Una auténtica educación del carácter requiere integrar la educación afectiva o emocional. "Las reacciones emocionales que conducen a la decisión de actuar (o no actuar) y las actitudes reactivas que una persona experimenta después de que una decisión ha sido tomada, son, por lo tanto, datos indispensables para evaluar la propiedad moral del acto y del agente" (Kristjánsson, 2010, p. 399).

En la educación de las emociones entran en juego la inteligencia y la voluntad. La inteligencia porque tiene que dirimir si lo presentado por la cogitativa humana como agradable o placentero es prudente realizarlo o no. Además, la voluntad mediante los hábitos puede atemperar esas emociones o promoverlas (Ahedo, 2018), a partir de la adquisición de hábitos, que se irán como el campo fértil sobre el cual crecerán las virtudes, dada la disposición personal que existirá para ellas.

Así lo refiere también Leornardo Polo cuando afirma que educar es entusiasmar por lo bueno, despertar el gusto y la atracción por el bien. Por ello, hemos de cultivar en los niños y jóvenes la disposición emocional adecuada hacia lo correcto; además y más allá de inculcar principios abstractos que llegan a resultar poco significativos para ellos (Kristjansson, 2010, p. 400). El hábito afectivo es aquella cualidad que empieza a hacer presente a la razón dentro de las potencias emocionales mismas y, simultáneamente, es una disposición firme que le permitirá al entendimiento, más adelante, ordenar, guiar y dirigir a las emociones, pero no desde el exterior despótico, sino en una comunicación profunda y singular que terminará conformando del todo al

movimiento del apetito" (Roqueñí, 2008, p. 64). Por lo tanto, debe estar incluido en cualquier intento educativo por formar en virtudes.

2.1.2. Dimensión cognitiva en la educación del carácter.

Si bien, es importante actuar bien y experimentar gusto en ello; es necesario también tener claras las razones y los principios que orientan dicha conducta. El ser humano necesita de estándares morales a través de los cuales juzgar la pertinencia o no de ciertas conductas. Esto le permite al hombre desarrollar un criterio fundamentado no solo en un patrón de conducta sino en un principio universal, susceptible de aplicarse a diferentes contextos. "Lograr que los niños se ciñan a reglas morales ciertamente implica habilitarlos para hacer juicios e inferencias que son necesarias para el cumplimiento de dichas reglas; y al menos en ese sentido, la formación moral tiene tanto una dimensión cognitiva, como afectiva y conativa" (Hand, 2014, p. 7).

Por ello es no solo importante, sino fundamental, provocar o favorecer a la reflexión en los niños y jóvenes, para un desarrollo moral y formación del carácter, porque tienen que ser capaces de ir descubriendo por sí mismos la pertinencia o no de ciertas decisiones. Los educadores hemos de favorecer a que ellos investiguen, indaguen acerca de cuáles, cómo y cuándo son estándares morales están justificados o son razonables para cierta conducta" (Hand, 2014, p. 7).

La dimensión cognitiva de la educación del carácter no puede ser la única, dado que el estudio o el reconocimiento de principios teóricos fundamentales, resultan de carácter orientativo; sin embargo, la educación, al ser un saber práctico, se orienta a la acción, y cada acción concreta pide un juicio particular, una aplicación específica de dichos principios a un contexto específico y un tiempo especial. Ese acto de juicio personal que cada uno debe realizar al momento de actuar, no surge de una enseñanza meramente teórica, sino de una sabiduría práctica, de un saber vivido y pensado (Dearden, 1984, p. 17).

2.1.3. Dimensión volitiva-agencial de la educación del carácter.

A diferencia de la perspectiva Kohlbergiana, no basta conocer lo correcto para optar por ello, la dinámica tendencial del ser humano no está directamente determinada por lo que su intelecto conoce, hace falta elegir y acometer lo que es correcto a través de la acción, solo en esa medida, los hábitos verdaderamente van conformando una segunda naturaleza en el ser humano; una formación del carácter."Cuando una educación del carácter formal no ocurre, las virtudes y los vicios, serán adoptados aun cuando éstos no hayan sido directamente enseñados" (Kistjansson, 2010, p. 8).

La tarea del educador en ese sentido, es propiciar situaciones en las que la conducta buena del educando, se ponga en marcha, se establezca de forma estable y se realice con libertad, de modo que verdaderamente perfeccione sus capacidades. Es así como los hábitos buenos, las virtudes, deben ser promovidas e incentivadas por los educadores (Polo, 2006).

Cada una de estas dimensiones inciden tanto en la configuración del carácter como en la configuración de la personalidad. Todos ellos están íntimamente vinculados e influidos entre sí, por lo que su medición por separado, no garantiza un determinado resultado, ni predice resultados significativos en aspectos relativos al logro educativo, éxito laboral o posibles conductas de riesgo (Heckman y Kautza, 2014).

Una evaluación o un acercamiento a la evaluación de carácter, deberá considerar un planteamiento mucho más integral, menos determinista en términos cuantitativos y con un

enfoque educativo, es decir con un objetivo orientado al crecimiento más que a la categorización numérica estandarizada. Pues corre el riesgo de reducir la educación, el carácter y sobre todo, a la persona misma que está siendo evaluada.

3. LA NARRATIVA, A TRAVÉS DEL STORYTELLING, COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN Y FORMACIÓN DEL CARÁCTER.

El *story-telling* o el contar historias es tal vez una de las tradiciones más antiguas de la humanidad, se ha utilizado como formas de comunicar noticias, celebrar batallas, entretenimiento y preservar la cultura. No es de sorprender que grandes maestros en la historia de la humanidad, hayan recurrido al *story-telling* para comunicar sus pensamientos, entre ellos podemos encontrar filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, entre otros. Es por este motivo, que no es sorprendente hablar del *story-telling* cuando se habla del ambiente educativo. El *story-telling* permite a los maestros acercar a los estudiantes a personajes e historias de una forma entretenida, permitiendo la enseñanza de conceptos de una forma amena y divertida (Zabel, 1991).

El *story-telling* ha sido tradicionalmente utilizado en el salón de clases como una forma en que el maestro ilustra a través de historias conceptos y otros temas de enseñanza, pero este también puede ser utilizado como una herramienta en donde el alumno cuente su propia historia.

Para los niños, el *story-telling* no es algo extraño o ajeno a ellos. Sagri, Sofos y Mouzaki (2019) hablan de cómo el story-telling se encuentra desde edades tempranas en el niño, el cual se manifiesta como una forma de conocer acerca del mundo que les rodea. El story-telling se desarrolla entonces en la forma en que los adultos tienden a representar hechos, sucesos y comportamientos a través de las historias.

Es por esta razón, que el story-telling se presenta como una gran herramienta para que los niños se empoderen de su aprendizaje, adaptando su conocimiento a nuevas temáticas, cuestionándose e investigando sobre suposiciones que surgen durante el aprendizaje y escriban de este proceso. Esta herramienta permite entonces que los niños hagan suyos conceptos abstractos y los lleven a su interacción diaria (Robin, 2008).

Como una variante más, se sugiere su utilización a través de uso de la tecnología. En esta era digital actual, se hace pertinente que se utilice la tecnología para integrar el story-telling de una forma familiar, amena y personalizada para el estudiante, en donde pueda ir a su propio ritmo y disfrutar del proceso. El story-telling digital ya ha sido aplicado en muchos países en estudiantes de edades preescolar hasta estudiantes universitarios (Safri, et al., 2019). Al ser una herramienta tecnológica que puede adaptarse a los avances hechos por los estudiantes, se nutre del contenido elaborado por los estudiantes y permite a los maestros presentar historias, contenidos y conceptos, de una forma en donde se estimule la curiosidad del estudiante.

Se eligió la narrativa como una vía de evaluación y de fomento de la educación del carácter en principio porque constituye un aspecto íntimamente vinculado al ser humano. La narrativa forma parte del ser y del hacer del hombre, su vida misma es una narración. Por ello, ha constituido a lo largo de los años, un medio didáctico clave y permanente para la educación, por todo el proceso de identificación, creativo, significativo y reflexivo que detona.

En segundo lugar, la narrativa constituye una forma de propiciar el pensamiento reflexivo, que desarrolla diversas habilidades y procesos cognitivos que favorecen al desarrollo de la capacidad

intelectual; tales como el análisis, el manejo de vocabulario, la síntesis, el orden mental, la lógica verbal, así como la imaginación, etc. Es sin duda, un medio para la metacognición, para la autoconciencia; aspectos claves e indispensables para el desarrollo de las virtudes, del carácter y del autoconocimiento.

En tercer lugar, la narrativa favorece a un proceso de socialización, de relación, de apertura; toda vez que la narración debe ser leída o compartida con alguien más, pues supone un proceso de comunicación que, por ello, potencia la dimensión relacional del ser humano, clave para el encuentro con el otro y con lo otro; elemento indispensable para un verdadero desarrollo moral donde la referencia hacia el otro y del otro es necesaria para no caer en un proceso auto-referencial e individualista.

La narrativa al mismo tiempo en que puede ser un medio de evaluación objetiva, cualitativa, nos da mayor libertad y menos constricción respecto a etapas o estadios al estilo kohlbergiano de educación moral y más al estilo aristotélico como lo refiere Sanderse al hablar de los cuatro niveles de Aristóteles, los cuales no resultan excluyentes ni forzosamente cronológicos ni obligatorios, sino orientativos para el proceso de formación moral.

No se trata de encasillar al alumno en un nivel, o en un puntaje. Se trata de encontrar elementos que permitan conocer mejor al alumno en cuanto a su personalidad y carácter, para guiárlo mejor hacia su madurez personal. “Lo que importa al final de una evaluación moral no es meramente la conducta observable, sino las emociones con las que la acción es realizada, la motivación que hay detrás de ella y la manera en que ésta es realizada” (Kristjansson, 2013), razón por la cual han de considerarse todos esos aspectos al diseñar una estrategia tanto diagnóstica como didáctica.

Una herramienta educativa con base en el storytelling permite al educador seguir conociendo al alumno y ayudarle a que se conozca a sí mismo; e incluso identificar los cambios que, a lo largo del tiempo, o que, a partir de determinadas circunstancias, pueden darse en alguna o algunas de sus dimensiones (cognitiva, afectiva, conativa); en suma, en su personalidad (Heckman y Kautza, 2014).

Tal vez uno de los conceptos más necesarios que se aprenden en la infancia son aquellos que se refieren a los valores y virtudes. Desde la psicología, se reportan numerosas investigaciones que muestran como los niños parten de una visión egocéntrica, luego concreta y finalmente abstracta para entender al mundo (Piaget, 1972). Estos cambios en el desarrollo de un niño hacia un adulto se ven directamente reflejados en aspectos claves para el desarrollo del carácter.

Los niños van entonces construyendo su conocimiento de la realidad social por medio de su interacción, imitación, imitación, resolución de conflictos, entre otros. A partir de los 6 años y durante los años posteriores, los niños empiezan a desarrollar la forma en que se entienden a ellos mismos, desarrollando su propio autoconcepto. De esta manera, cuando llega a la adolescencia, el autoconcepto ha cambiado de algo simple, arbitrario, concreto y absoluto a una diferenciación de la persona con respecto a los otros, más estable, abstracta, relativa y referente a la realidad privada (Pérez Pérez, Navarro Soria y Cantero Vicente, 2011). Esto se logra gracias a un conocimiento y diferenciación entre el conocimiento de ellos mismos y el conocimiento que tienen de los otros. Es precisamente, mediante la interacción con su medio social que ellos van aprendiendo qué son y cómo se diferencian de los demás. Es mediante esta interacción que los

niños aprenden a relacionarse con los demás y a hacer suyas las diferentes normas y reglas que existen en la sociedad. Es aquí donde la herramienta narrativa, puede jugar un papel de mucho valor.

Si bien, la propuesta no se dirige al diseño de una prueba estandarizada que permita comparar resultados entre diferentes poblaciones, nos evita realizar juicios incorrectos e incluso riesgosos en el campo educativo, que sugieren generalizaciones acerca de la personalidad de los educandos, al momento de evaluar una conducta que pudiera depender en determinada situación, de diversos factores e incentivos y que vincula múltiples aspectos de la personalidad (Heckman y Kautza, 2014, p. 455).

Por otro lado, si bien, los programas actuales ofrecen recomendaciones y estrategias para educar en el carácter, de suyo no explican el proceso de desarrollo moral (Lockwood, 2009). Por lo que esta herramienta, al permitirnos conocer un poco más al alumno e identificar elementos cognitivos, afectivos y conativos, nos acerca en el propósito de entender mejor como unos elementos influencian a otros en ese proceso de crecimiento moral; al tiempo que los profesores pueden ir ajustando sus propios recursos y estrategias en función de lo que van indagando y conociendo en ese sentido (Sanderse, 2014).

4. LA GAMIFICATION

El uso de la narrativa o *storytelling* como herramienta didáctica, permite mucha flexibilidad, dependiendo del contexto, de la edad de los educandos y de los objetivos educativos. En virtud de ellos, puede adecuarse y usarse de un modo mucho más pertinente. En este caso, se ha querido sumar un factor más que es el elemento lúdico, mejor conocido actualmente como *gamification*. Si bien este neologismo es un concepto nuevo que todavía no ha sido estudiado a total profundidad y no ofrece resultados científicos sobre su eficacia educativa; ni siquiera una definición clara (Oxford Analytica), se ha elegido porque asume un componente que es connatural a la acción y proceso educativo del ser humano: el juego (Polo, 2006); no porque se piense que es un factor determinante en el proceso de formación del carácter.

El componente lúdico permite al profesor o educador en primera instancia, despertar el interés y la participación de los alumnos (Barata, Gama, Jorge y Gonçalves, 2013); introduciendo variables que se adecúen a las preferencias de cada uno de los alumnos a quienes va dirigida la actividad, recurriendo a elementos que favorecen al desarrollo de las diferentes dimensiones del crecimiento humano La intelectual en tanto que se conoce la dinámica, reglas y objetivo del juego y se favorece a la reflexión y comprensión de éstos. La dimensión afectiva puesto que se experimenta un componente emocional al lograr o no la actividad o el reto que plantea el juego o la actividad lúdica y a su vez, la dimensión comportamental al tomar decisiones, elegir y actuar de un modo u otro en razón de un cierto criterio. Quienes han estudiado el tema sugieren que en la *gamificación* comparecen elementos mecánicos, emocionales y personales, al propiciar una cierta experiencia de libertad.

La intención de usar la *gamificación* estriba en darle la posibilidad al educando, de desarrollar una narrativa en cierta medida controlada en función de criterios educativos orientados a la formación del carácter; en medio de una serie de escenarios particulares, a través de un avatar digital. Lo cual trae como alguno de sus beneficios, el desarrollo creativo a través de nuevas identidades y roles, la proyección de elementos de la personalidad y la posibilidad de tomar decisiones de valor en un contexto en cierta medida nuevo y a su vez conocido (Oxford Analytica, 2016)

CONCLUSIONES

La educación del carácter supone una formación en toda la extensión de la palabra, es decir, una ayuda a la adquisición de virtudes. Lo cual supone una integración de hábitos operativos buenos en el orden intelectual, volitivo y afectivo de un modo unitario. Donde no solo se haga lo correcto sino por los motivos correctos y experimentando un gusto y placer por ello y en ello. Desarrollando un modo de pensar, de sentir y de actuar en unidad; una sabiduría práctica, un saber vivir.

Para tales efectos, es necesario recurrir a herramientas que nos permitan, por un lado, conocer mejor cómo se desarrolla este proceso de formación moral y por otro, guiarlo y conducirlo de una forma creativa, atractiva e integradora. Un camino para ello es el *storytelling* y el *gamification*. El primero, como herramienta que, fundada en la narrativa, permite identificar elementos, en el orden de las diferentes dimensiones humanas: cogniciones, decisiones y afectos, claves en el proceso de educación moral o formación del carácter. Al tiempo que favorece a la dimensión relacional, que potencia la imaginación y la creatividad y permite establecer un diálogo educativo entre el educador y el educando y entre los propios educandos. El segundo, aportando un elemento propio del desarrollo del niño, como lo es el juego, un elemento que permite participar con una disposición y apertura mayor, a la vez que atiende a las dimensiones del crecimiento humano y permite aportar variantes y revivificar la estrategia educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahedo, J. (2018). Aportaciones de la antropología trascendental de Leonardo Polo a la educación de la virtud y al desarrollo emocional. *Revista de prepublicaciones del Instituto de Estudios Filosóficos Leonardo Polo, serie de filosofía*, 60.

Altarejos, F. y Naval, C. (2004*). Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Barata, G., Gama, S., Jorge, J. y Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications*, 10-17.

Carr, D. (1991). *Educating the virtues: Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London: Routledge.

Carr, D. (1999). Cross Questions and Crooked Answers: The Modern Problem of Moral Education. En J. M. Halstead y T. H. McLaughlin (Eds.), *Education in Morality* (pp. 24-43). London: Routledge.

Curren, R. (2014). Judgement and the Aims of Education. *Social Philosophy and Policy*, *31*(1), 36-59.

Dearden, D. (1984). *Theory and Practice in Education.* London: Roytledge and Kegan Paul.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

Hand, M. (2014). Towards a Theory of moral education. *Journal of Philosophy of Education*, *48*(4), 519-532.

Heckman, J.J. and Kautza, T. (2014). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, *19*(4), 451-464.

Jubilee Centre (2015) A framework for character education in schools. Available online at: www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character education/Framework%20for%20Charac ter%20Education.pdf

Kesebir, P. y Kesebir, S. (2012). The cultural salience of moral character and virtue declined in twentieth century America, *Journal of Positive Psychology*, *7*(6), 471-480.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo mora*l, Vol. 2. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kristjánsson, K. (2007*). Aristotle, Emotions and Education*. Aldershot: Ashgate.

Kristjánsson, K. (2010). Educating Moral Selves: A false dicotomy? *Educational Philosophy and Theory*, *42*(4), 379-409.
Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education –plus three well–founded misgivings*. British Journal of Educational Studies*, *61*(3), 269-287.
Lewis, C. S. (1994). *El problema del dolor.* Madrid: Rialp.
Lockwood, A. L. (2009). *The Case for Character Education. A Developmental Approach*. New York: Teachers College Press.
Menéndez, D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista española de pedagogía*, *76*(269), 7-23.
Oxford Analytica (2016). *Gamification and future of education*. Oxford: Analytica.
Park, N., Barton, M. y Pillay, J. (2017). Strengths of character and virtues: What we know and what we still want to learn. En M. Warren y D. Stewart (Eds.), S*cientific Advances in Positive Psychology* (pp. 73-101). Santa Barbara: Praeger Publishers.
Pérez Pérez, N., Navarro Soria, I. y Cantero Vicente, M. P. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Alicante: Editorial Club Universitario.
Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Grijalbo.
Polo, L. (2006). *Ayudar a Crecer*. Pamplona: EUNSA.
Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, *47*(3), 220-228.
Rodríguez-Sedano, A. y Altarejos Masota, F. (2009). La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo. En D. González Ginocchio, *Metafísica y Libertad*. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 214. Pamplona: Universidad de Navarra.
Roqueñí, J. M. (2008). *Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino.* Pamplona: EUNSA.
Sanderse, W., (2014). An Aristotelian Model of Moral Development, *Journal of Philosophy of Education, 2*(2), 382-398.
Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, *53*(3), 550.
Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
Serota, K. B., Levine, T. R. y Boster, F. J. (2010). The prevalence of lying in America: Three studies of self-reported lies. *Human Communication Research*, *36*(1), 2-25.
Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character*. Aristotle's Theory of Virtue. Oxford: Clarendon Press.
Zabel, M. K. (1991). Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, *36*(1), 32-34.

LA NARRACIÓN VITAL COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA

Sánchez Espillaque, Jéssica
Universidad de Sevilla, Sevilla, España
jsanchez17@us.es

Resumen
La necesaria superación de toda consideración esencialista del hombre nos lleva, por un lado, a reivindicar el carácter histórico del ser humano y, por otro, en base a esa historicidad humana, a buscar un modelo de educación que tenga en cuenta la *metamorfosidad* del hombre. En esa búsqueda, la rehabilitación del humanismo retórico renacentista puede sernos útil a la hora de plantear una estrategia educativa que tenga en cuenta lo más propio de los seres humanos: la propia realización de sí mismo. Para los humanistas, la mejor manera de llegar a ser uno mismo es a través de la historia, de la cultura, de lo que nos han legado nuestros antepasados y que puede ayudarnos a conocernos mejor. La cuestión fundamental será, pues, la de averiguar la utilidad pedagógica de esta recuperación humanista que, lejos de tener un espíritu erudito, trata de dotar al hombre de las herramientas necesarias para conocerse a sí mismo. Uno de esos instrumentos fundamentales será la poesía, capaz de ahondar en el alma humana y mostrar lo más profundo y verdadero de ella. De ahí que nos resulte necesario acudir a María Zambrano y su razón poética como modo de aproximación al ser del hombre.

Abstract
The necessary overcoming of any essentialist consideration of man leads us, on the one hand, to claim the historical character of the human being and, on the other, on the basis of that human historicity, to seek a model of education that takes into account the metamorphosity of man. In this quest, the rehabilitation of Renaissance rhetorical humanism can be useful when it comes to proposing an educational strategy that takes into account what is most characteristic of human beings: their own self-realization. For humanists, the best way to become oneself is through history, culture, what our ancestors have bequeathed to us and what can help us to know ourselves better. The fundamental question, then, will be that of finding out the pedagogical usefulness of this humanist recovery which, far from having a scholarly spirit, tries to provide man with the necessary tools to know himself. One of these fundamental instruments will be poetry, capable of delving into the human soul and showing the deepest and truest part of it. That is why it is necessary for us to turn to María Zambrano and her poetic reasoning as a way of approaching man's being.

Palabras clave: humanismo; Ernesto Grassi; historicidad; poesía; metáfora; María Zambrano.

Keywords: humanism; Ernesto Grassi; historicity; poetry; metaphor; María Zambrano.

INTRODUCCIÓN
Partiendo de una consideración del ser humano como un ser *metamórfico*, la tesis fundamental que se plantea sostiene la imposibilidad de establecer un modelo de educación y, por ende, una propuesta pedagógica y didáctica que sean ajenas a la historicidad misma del hombre.

Este planteamiento es, sin embargo, mucho más complejo de lo que pudiera parecer a primera vista. Para poder establecer una reivindicación de la naturaleza histórica del hombre, como presupuesto necesario en la educación actual, es preciso dejar atrás una determinada visión del ser humano. Parece superada ya aquella interpretación tradicional en la que el hombre era entendido como una realidad abstracta. No obstante, dicha caracterización esencialista del ser humano no ha sido abandonada del todo. Aunque ya casi nadie se atreva a «definirlo" (es decir, a dar una definición abstracta del mismo) y a hacerlo en términos de poseer una naturaleza fija, sí que existen aún algunas reticencias a considerarlo como un ser completamente abierto, es decir, que está por hacer.

No obstante, será precisamente esa *apertura* del hombre lo que haga factible su educabilidad. Dicho de otro modo, sólo porque el hombre no nace, a diferencia del resto de los animales, con una serie de pautas preestablecidas es posible hablar de la necesidad de la perfectibilidad del hombre mediante la educación. Si contásemos con una idea abstracta, universal y unívoca del ser humano, no haría falta una formación. Pero no es así. Debido a la carencia de una «naturaleza" humana, así como a la existencia histórica del hombre, se hace necesaria la *formación* humana.

Según la exégesis humanista, el hombre no ha de ser entendido como un animal racional, social o político (como algunas de las definiciones que a lo largo de la historia del pensamiento se han ofrecido), sino más bien como un ser que tiene que ir haciéndose, en base a sus decisiones, libremente. Por ejemplo, el humanista italiano Giovanni Pico della Mirandola había afirmado del hombre que es un ser camaleónico, ya que considera que la forma del hombre es no tener forma, esto es, ser lo que él quiera ser. En palabras del propio Pico della Mirandola (2002) Dios hizo al hombre de forma indefinida:

> No te hemos dado una ubicación fija, ni un aspecto propio, ni peculio alguno, ¡oh Adán!, para que así puedas tener y poseer el lugar, el aspecto y los bienes que, según tu voluntad y pensamiento, tú mismo elijas. (…) Tú, al no estar constreñido a un reducido espacio, definirás los límites de tu naturaleza, según tu propio albedrío, en cuyas manos te he colocado. Te he situado en la parte media del mundo para que desde ahí puedas ver más cómodamente lo que hay en él. (…) Podrás degenerar en los seres inferiores, que son los animales irracionales, o podrás regenerarte en los seres superiores, que son los divinos, según la voluntad de tu espíritu (pp. 50-51).

Esta reafirmación de la libertad humana que tiene lugar en la época renacentista supone considerar en el hombre la independencia para decidir su propia conducta. Lo cual no sólo implica la exaltación de la libertad en el orden de la individualidad, sino también en el orden social y cultural.

Nuestra propuesta parte de aquella reivindicación humanística propia del Renacimiento para alcanzar un modelo de educación cuyos planes de estudios no han de olvidar ni menospreciar las humanidades. Los *studia humanitatis* se presentan, pues, como un método de estudio capaz de formar al hombre de manera *integral*. Puesto que, si no queremos dejar de lado las pasiones, si consideramos que junto al *lógos* debe estar también el *páthos*, se hace necesaria una educación que pueda integrar las ciencias humanas junto a las ciencias de la naturaleza, en una relación de equidad en la que ninguna de ellas trate de ocupar el lugar de la otra.

En última instancia, se tratará de reivindicar el valor de las *litterae* en la formación humana. Una educación literaria, en su sentido más amplio, que nos haga ver el mundo, sentirlo e interpretarlo. Mostrándose de este modo la experiencia poética y, en general, literaria como un espacio en el que poder comprender el mundo que nos rodea. Por ello, podremos concluir que *sólo podré entender mi vida, si soy capaz de narrarla*.

1. LA NECESIDAD DE UNA REHABILITACIÓN DEL HUMANISMO

En esta reflexión quisieramos abordar la importancia vital del estudio de las Humanidades en la formación humana. La clásica disputa entre las *Ciencias de la Naturaleza* y las *Ciencias Humanas* puede parecer una cuestión ya superada, pero sin embargo consideramos que se ha vuelto un problema de enorme actualidad (Dilthey, 2015). El famoso debate entre las «ciencias" o las «letras" lejos de estar superado resulta ser, hoy en día, en la era de la tecnología y de la información, una problemática que hemos de tratar de resolver si perseguimos una educación *integral* del hombre.

La tesis principal, pues, de la que parte este discurso se centra en la necesidad actual de establecer un modelo de educación integrador que sea capaz de atender no sólo a la razón humana, sino también a su pasión. De modo que *lógos* y *páthos* vuelvan a darse la mano como lo han hecho ya en otros momentos de la historia del pensamiento. Concretamente, nosotros dirigimos nuestra mirada al Humanismo renacentista que, a través de la defensa de los llamados *studia humanitatis*, establecía una educación global del ser humano. Planteamiento que quedaría magnificamente dibujado por Leonardo Da Vinci en su *uomo di Vitruvio*, el cual representaría para siempre la imagen del hombre renacentista como un *uomo universale* (en base precisamente a su consideración de la educación humana como una formación integral del hombre). El concepto humanista de educación aspira, como veremos, a la perfección del ser humano como persona. Ahora bien, cómo es posible dicha perfección, sería la siguiente pregunta.

Serán fundamentalmente los humanistas del *Quattrocento* italiano los que, con ferviente amor a la educación civil, reivindiquen el valor que las *letras humanas* poseen en la vida, tanto en la formación del individuo como para el beneficio de la sociedad. Según un eminente estudioso del Renacimiento como fue Eugenio Garin:

> La contraposición, que caracteriza tantas páginas de Petrarca, de los *studia humanitatis*, o sea, de las disciplinas literarias, y de las investigaciones naturalistas, quiere decir esto sustancialmente: que lo que más importa es la educación del hombre y que ésta no se alcanza a través de la adquisición de nociones más o menos numerosas, sino conquistanto una clara conciencia de sí mismo y de la propia libertad, conviviendo hombres entre hombres (Garin, 1987, p. 73).

De ahí que en el Humanismo la educación no se reduzca a la simple acumulación de conocimientos para hacer del hombre una persona más erudita, sino que hace referencia a un estado más originario del ser humano. En palabras nuevamente de Pico della Mirandola "es infecundo –como dice Séneca– conocer solamente a través de los comentarios y, como si los descubrimientos de nuestros mayores hubieran cerrado el camino a nuestra inventiva, como si en nosotros se hubiera agotado el vigor de la naturaleza" (Pico della Mirandola, 2002, p. 89). Una afirmación del poder de las letras que, como se puede observar, no se reduce a la simple imitación de modelos clásicos, sino que fundamentalmente requiere de la capacidad *creativa* del hombre. Por ello, desde la perspectiva humanista, la característica fundamental del ser humano

(aquella que lo diferencia del resto de los animales) es su *apertura* al mundo, que le impele a tener que formarse. Todos los animales (a excepción del hombre) tienen preestablecido desde que nacen cuál va a ser su comportamiento ante determinados condicionantes y estímulos; por tanto, no requieren una formación (puesto que cada una de sus acciones posee ya determinado un significado), o, si se quiere, están ya formados desde que nacen. De ahí que cuando el hombre sale de este estado puramente biológico surja la angustia ante el no saber a qué atenerse (Grassi, 2015b). Trágicamente, el hombre no siempre se encuentra frente a fenómenos cuyo significado comprende inmediatamente o bien que éstos puedan ser explicados causalmente (Grassi, 2012). Motivo por el que necesita de una formación que le permita ir creándo*se* su propio mundo. Dicho, en otros términos, ante la carencia de ese significado fenoménico inmediato, surge precisamente la formación como una búsqueda de significación de la realidad.

Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter histórico del ser humano, ese mundo que el hombre va creándose no quedará fijado, petrificado, para siempre, sino que permanecerá abierto al cambio. No debemos pasar por alto que nuestro filósofo Ortega y Gasset va a ser un férreo defensor de esta historicidad inherente al ser humano. Para Ortega, el hombre es, ante todo, una realidad histórica, que cuando nace hereda, lo quiera o no, toda una historia que está a sus espaldas (Ortega, 2003). De ahí que la educación, como veremos, juegue un papel primordial a la hora de asimilar toda esa cultura heredada. El filósofo español reafirma en sus obras que el hombre no puede considerarse al margen de las circunstancias en las que vive, piensa y siente.

Dicha conciencia de la historicidad humana supone que nuestra rehabilitación de la tradición humanista (como presupuesto para la educación actual) no puede presentarse como una recuperación sin más de sus planteamientos teórico-pedagógicos. No se tratará, pues, de repetir o imitar el modelo humanista de educación, sino que más bien consistirá en una *revitalización* de su propuesta integradora.

Para que el hombre pueda formarse, o lo que es lo mismo para que pueda conocerse a sí mismo, necesita interactuar con ese mundo que le rodea, darles nombres a los fenómenos que hay en él, esto es, *interpretarlos*. Siendo la educación la encargada de dotarlo de esa capacidad interpretativa. De lo que se concluye que el hombre está en constante necesidad de interpretar el mundo porque siempre se encuentra frente a situaciones diferentes. Por extensión, la educación humana adquiere un carácter *existencial* desde el momento en que, por su apertura, el hombre se encuentra impelido a tener que dar respuestas a las necesidades vitales, a relacionarse consigo mismo y con el mundo.

Partiendo de esta premisa llegamos a una cuestión fundamental en nuestro planeamiento: si las respuestas que el ser humano da a los problemas que se le plantean dependen de las circunstancias concretas en las que éstos surgen, es preciso contar con una herramienta igual de cambiante que los problemas. Ese instrumento que estaría demandando el actual modelo de educación no será otro que la metáfora. Ella, por su carácter no unívoco, estará en condiciones de representar la realidad en su continuo devenir.

2.1. El poder educativo de la poesía

Este concepto humanista de educación se halla íntimamente relacionado con otro problema esencial dentro de la tradición del Humanismo renacentista: el lenguaje. Para los humanistas, el lenguaje no es simplemente el resultado de un acuerdo entre los hombres para poder comunicarse, sino una condición natural de los mismos. No es considerado únicamente un

instrumento comunicativo, de ahí que no se limite a ser un simple signo arbitrario. Más profundamente, el lenguaje es la seña más característica del hombre, aquello que lo diferencia del resto de los animales: él es el único animal que *habla* (Vives, 1947). Ahora bien, ¿dónde se halla la diferencia entre la voz humana y los sonidos que emiten los animales? En la capacidad interpretativa del hombre (Grassi, 2002). La voz humana interpreta una determinada cosa otorgándole un significado (Grassi, 1990). Ese significado es el que, como decíamos anteriormente, hace surgir la necesidad de una educación, puesto que gracias a ella el hombre se capacita para interpretar y dar sentido a un mundo que de por sí no lo tiene (Grassi, 2015a). Ernesto Grassi (2015a), quizás uno de los mejores intérpretes de este humanismo –al que por su reivindicación del poder de la palabra denomina "humanismo retórico"– sentencia: "El individuo vive con la necesidad constante de interpretar, pues se encuentra continuamente ante nuevos casos. Esta necesidad es el presupuesto de toda "formación" en el sentido más amplio, de toda cultura" (p. 69).

En este orden de cosas, la condición de apertura de la naturaleza humana origina el carácter histórico del lenguaje que, al igual que el propio hombre, va gradualmente desarrollándose. Siendo el lenguaje la herramienta fundamental con la que el ser humano puede ir *formándose*. Ahora bien, el primer lenguaje, el lenguaje originario de los primeros hombres (y del niño en su infancia) es ante todo un lenguaje mostrativo, es decir, basado en imágenes. De ahí que la metáfora, y en definitiva el lenguaje poético, pueda resultar un instrumento fundamental para representar el mundo humano. Ésta es la tesis fundamental defendida por Grassi en la última etapa de su pensamiento: la preeminencia ontológica de la palabra metafórica.

Detengámonos por un momento en esta idea para, de este modo, poder alcanzar una mejor comprensión del lenguaje poético como vía para comprender al ser humano y su modo de acercarse al mundo, esto es, de conocerlo. En su obra *La preminenza della parola metaforica* (cuya traducción española hemos preparado para la editorial Anthropos) este autor defiende la necesidad de reivindicar el poder de la metáfora en el ámbito de la filosofía como medio de manifestación de lo real. Según Grassi, gracias al pensamiento metafórico es posible llegar a lugares a los que el lenguaje racional, por su riguroso seguimiento del principio de no contradicción, es incapaz de alcanzar (Grassi, 2019). Del mismo modo, nuestra filósofa María Zambrano (2002) afirmará también que a través de la poesía podemos bucear en los recovecos más escondidos de nuestra alma, a la que en *Claros del bosque* comparaba con un *pozo*. En su caso, la razón poética será la encargada de proveer al hombre de los recursos necesarios para orientarse en este mundo, es decir, ante la desorientación vital del hombre, para Zambrano, la educación va a desempeñar una función principal.

Sin embargo, de acuerdo con el esquema del pensamiento tradicional, afirma Grassi (2019), la especulación siempre ha debido de partir de la definición, esto es, de la explicación racional de los entes, puesto que de lo contrario se pierde –siempre según la tradición racionalista– toda objetividad.

La máxima preocupación de Grassi en este sentido radica en la necesidad de romper con el modelo tradicional de pensar según el cual todo aquello que no haya sido medido y controlado por la razón no debe considerarse científico. En cambio, nuestro autor estima que no sólo el pensamiento estrictamente racional puede ser una herramienta para el conocimiento humano. O dicho de otro modo, en su opinión, en el mundo de la imaginación, de la fantasía y del mito también es posible encontrar una explicación coherente del mundo que nos rodea. Para llegar a tal afirmación ha tenido, no obstante, que luchar a contracorriente con la tradición metafísica que

históricamente siempre ha tratado de buscar en la realidad sólo aquello que permanece estable, evitando cualquier referencia a los sentimientos. Pero para Grassi es precisamente ese mundo de los sentidos el que puede ofrecernos una imagen *real* de lo que ocurre a nuestro alrededor. Por todos es sabido que Nietzsche, a quien el filósofo italiano recurre en más de una ocasión, fue uno de los primeros en levantarse frente a aquella "filosofía de la presencia" (Nietzsche, 2001). Ambos autores han reivindicado el carácter retórico y metafórico de la palabra, así como el poder ontológico de la filología, esto es, la importancia de la palabra para poder entendernos hoy en día. Aunque no sólo ellos, de nuevo Zambrano estaría en consonancia con lo que aquí mostramos. Para la filósofa malagueña,

> (…) a quien prefirió la pobreza del entendimiento, a quien renunció a toda vanidad y no se ahincó soberbiamente en llegar a poseer por la fuerza lo que es inagotable, la realidad le sale al encuentro y su verdad no será nunca verdad conquistada, verdad raptada, violada; (…), sino revelación graciosa y gratuita; razón poética (Zambrano, 2014, p. 158).

La idea fundamental que subyace en todo este planteamiento se encuentra en la función especulativa de la metáfora, que no queda reducida a una cuestión meramente ornamental. Dicho de otro modo, ella no aparece solamente para poder captar más fácilmente la realidad, en virtud de una similitud entre dos cosas, sino para tratar de responder a problemas existenciales. La palabra metafórica no tiene, pues, una funcionalidad meramente formal. A pesar de que tradicionalmente se halla pensado en ella como en un recurso para quien no puede elevarse a la altura del concepto (Hegel, 2007), gracias a la metáfora será posible conocer verdaderamente al hombre y de este modo plantear una educación que sea integradora. Lo más importante es reconocer que, como el hombre es un ser pasional, es decir, no exclusivamente racional, necesita de una palabra (distinta de la palabra abstracta racionalista) patética, esto es, que pueda ser sentida. Grassi (1999) afirma: "Filosofar hoy sólo tiene sentido si la filosofía puede comenzar *no* por las abstracciones y definiciones racionales de los entes, sino por su carácter apasionado a través del cual el Ser es sufrido por ellos" (p. 227). Lo mismo que sucede con la educación, que, como decíamos al comienzo de estas líneas, no puede reducirse a la simple asimilación de conceptos.

Ahora bien, como venimos mostrando, semejante reivindicación del poder educativo de la palabra poética no representa meramente un llamamiento al valor estético de la poesía. Ésta, lejos de considerarse en su función decorativa, tiene la capacidad de, mediante tropos, explicar una realidad que a la razón se le escapa. Por ello, va a ser tan importante su aplicación didáctica. Pero no únicamente porque nos hace más fácil la comprensión de determinadas ideas, sino porque, como ella, la realidad es cambiante y necesita de un lenguaje que sea capaz de expresarla. Sabiendo que el hombre antes de razonar, siente, la poesía representa el lenguaje originario, aquel capaz de mostrarnos lo inesperado (Grassi, 2019).

Veamos un ejemplo: la metáfora del río ilustra a la perfección el problema que venimos planteando y que no es otro que el problema del devenir de la realidad, su fluir. Que de igual manera representa la historicidad del hombre. Lo que, por otra parte, impide toda educación humana que lo represente fuera del tiempo a través de la abstracción pura.

2. UNA EDUCACIÓN LITERARIA

Como hemos podido observar, frente a la filosofía tradicional, racionalista, la poesía no nos proporcionará unos fundamentos seguros sobre los que sustentar todos nuestros conocimientos.

Antes bien, ella nos muestra el abismo que se abre ante nosotros. Lo abismal (*ab-gründig*) reside en la imposibilidad de dar razón (*Grund*) cuando se habla del Ser (Grassi, 2019), puesto que no puede expresarse mediante argumentos racionales; sino más bien mediante el *traslado*, es decir, a través de un lenguaje poético. Según Zambrano (2001), la filosofía siempre se habría dirigido hacia la universalidad, mientras que la poesía estaría volcada hacia la individualidad. Por eso considera que ésta última narra mi propia historia concreta, a diferencia de la filosofía que estaría narrando la historia general del ser humano. La filosofía (como hemos visto, la filosofía racionalista) asciende hacia el concepto, buscando la homogeneidad de lo que permanece, mientras que la poesía desciende hacia el abismo en busca de aquello que diferencia a la persona y la hace única. Ahora bien, en medio de ese aparente caos, ¿quién puede ayudarnos a orientarnos?

2.1. El papel del maestro

En este modelo de educación que venimos planteando, el maestro tendrá una función principal. Su importante labor se hallará en servir de guía al alumno para que éste pueda, por sí mismo, llegar al conocimiento de su propio ser. Desde esta perspectiva, a través de la mediación del maestro, el individuo ha de *adueñarse* de su propia realidad, para que de este modo todo conocimiento sea un conocimiento auténtico y pueda convertirse en *persona* (Zambrano, 2004).

Para ello, la figura del maestro, como la del filósofo, debe consistir en comunicar esa verdad. De ahí que Zambrano reivindique ese carácter mediador que también posee el escritor:

> Afán de desvelar, afán irreprimible de comunicar lo desvelado; doble tábano que persigue al hombre, haciendo de él un escritor (…) Lo escrito es igualmente un instrumento para esta ansia incontenible de comunicar, de "publicar" el secreto encontrado, y lo que tiene de belleza formal no puede restarle su primer sentido; el de producir un efecto, el hacer que alguien se entere de algo (Zambrano, 1987, pp. 34-35).

Dicha función apelativa del lenguaje no hace más que confirmar el poder de la palabra que habían proclamado los humanistas, que tiene no sólo un carácter de autoafirmación personal, sino sobre todo unas implicaciones sociales, en base a la necesaria convivencia entre los hombres. Pero sobre todo conduce a un modelo de educación en el que no hay espacio para una educación imperativa. El maestro no debe, pues, imponer unos conocimientos, sino *sugerir*, estimular y ofrecer las herramientas necesarias para que sea el propio alumno el que alcance el conocimiento del mundo, o como afirma nuestra filósofa, el maestro, en su labor mediadora, debe sólo indicar el camino (Zambrano, 2001). Para Zambrano (2007), "educarle será despertarle o ayudarle a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él" (p. 105). El buen maestro es el que enseña a mirar, pero no dice lo que hay que ver. Lo cual supone una consideración del acto educativo en la que el alumno no se muestra pasivo, sino que –al igual que el ser humano no es un mero espectador de su vida, sino que es el protagonista– actúa y toma las riendas de su propio destino. Éste es, en nuestra opinión, el vínculo más fuerte que puede establecerse entre la educación y la filosofía: en tanto que el filósofo no ha de ser nunca un adoctrinador, sino un estimulador.

CONCLUSIONES

A lo largo de las reflexiones anteriores hemos querido reivindicar, aunque muy someramente, el valor que las *letras humanas* poseen en la vida, tanto en la formación del hombre como en la vida en sociedad. Disciplinas como la retórica, la filología y, en última instancia, la literatura

adquiere de este modo para el hombre una función existencial: conocerse a sí mismo. De ahí que, según el humanismo retórico, cuando el filólogo interpreta un texto clásico no ve delante de sí un escrito con el que poder aumentar su erudición sino una herramienta con la que poder, históricamente, y como dice el lema socrático, *conocerse a sí mismo*. Ahora bien, dicho conocimiento, que ha de ser integral (es decir, que tenga en cuenta tanto el pensamiento como el sentimiento humano), debe primero zafarse de lo que ha sido impuesto por la razón calculadora, utilitarista, y bucear entre aquellos caminos que han sido menos transitados. Siendo el maestro la luz, el guía, que puede ayudar al individuo a alcanzar esa vida auténtica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Casado, A. y Sánchez-Gey, J. (2007). Filosofía y educación en María Zambrano. *Revista española de Pedagogía*, *LXV*(238), 545-558.

Dilthey, W. (2015). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Garin, E. (1987). *La educación en Europa: 1400-1600: problemas y programas*. Barcelona: Crítica.

Grassi, E. (1990). *La metafora inaudita*. Palermo: Aesthetica.

Grassi, E. (1999). *Vico y el humanismo. Ensayos sobre Vico, Heidegger y la retórica*. Barcelona: Anthropos.

Grassi, E. (2002). *Il coloquio come evento*. Nápoles: La Città del Sole.

Grassi, E. (2012). *Arte y mito*. Barcelona: Anthropos.

Grassi, E. (2015a). *El poder de la imagen. Rehabilitación de la retórica*. Barcelona: Anthropos.

Grassi, E. (2015b). *Retórica como filosofía. La tradición humanista*. Barcelona: Anthropos.

Grassi, E. (2019). *La preeminencia de la palabra metafórica. Heidegger, Maestro Eckhart, Novalis*. Barcelona: Anthropos.

Hegel, G.W.F. (2007). *Lecciones sobre la estética*. Barcelona: Akal.

Nietzsche, F. (2001). *Humano, demasiado humano*. Madrid: Akal.

Ortega y Gasset, J. (2003). *Historia como sistema*. Madrid: Alianza.

Pico della Mirandola, G. (2002). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Barcelona: PPU.

Vives, J. L. (1947). *Fabula de homine*. En *Obras Completas*, I (pp. 537-542). Madrid: Aguilar.

Zambrano, M. (1987). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

Zambrano, M. (2001). *Filosofía y poesía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Zambrano, M. (2002). *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.

Zambrano, M. (2004). *Persona y democracia*. Madrid: Siruela.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.

Zambrano, M. (2014). *Pensamiento y poesía en la vida española*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LA PARADOJA COMUNITARIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO. LA VIDA QUE NOS VIVE A CAUSA DEL EXCESO INDIVIDUALISTA

Sánchez Pérez, Yaiza
Universidad Complutense, Madrid, España
yaizasan@ucm.es

Bermejo Fernández-Nieto, Javier
Universidad Complutense - Instituto Europeo de Posgrado, Madrid, España
javierbermejo@ucm.es

Resumen
El sentido de la vida ha sido estudiado tradicionalmente desde una perspectiva individualista, olvidando el influjo que la comunidad desprende sobre la persona para configurar un sentido propio de la vida. Adicionalmente, el auge que ha adquirido la dimensión privada del ser humano ha potenciado que la vida hoy sea vivida a partir de un exceso individualista donde la comunidad no presenta rasgos de interés ni en su vertiente personal ni en la reflexión científica. Lo paradójico de esta cuestión es el objeto de este análisis, identificando qué rasgos definitorios presenta la comunidad en la construcción de sentido en las personas. Utilizando el método analítico se abordan los conceptos de individualismo y comunitarismo en relación con la identidad por ser esta la que, según diversas investigaciones, es la protagonista durante el proceso configurador de sentido en las personas. Por último, se extraen conclusiones de carácter pedagógico resolviendo la paradoja y aportando diversas líneas de continuidad para su estudio en clave educativa.

Abstract
The meaning of life has been traditionally studied from an individualistic perspective forgetting the influence that the community emits on the person to configure your own sense of life. Additionally, the boom that has acquired the private dimension of the human being, has developed that life today is lived from an individualistic excess where the community does not present features of interest either in its personal aspect or in scientific reflection. The paradox of this issue is the object of this analysis identifying what defining features the community presents in the construction of meaning in people. Using the analytical method, the concepts of individualism and communitarianism are presented regarding the identity because this is what, according to diverse investigations, is the protagonist during the process of configurating meaning in people. Lastly, pedagogical conclusions are drawn solving the paradox and providing diverse lines of continuity for its study in educational key.

Palabras clave: comunitarismo; desarrollo ético; desarrollo moral; identidad; individualismo; sentido de la vida.

Keywords: communitarianism; ethical development; moral development; identity; individualism; meaning. of life.

INTRODUCCIÓN

La construcción de un sentido implica necesariamente la existencia de un significante. Esta idea, desarrollada por autores como Seachris (2009) o Metz (2012), supone poner el foco en el concepto de vida más que en el de sentido, entendiendo que la vida es una condición necesaria para el desarrollo del mismo. A su vez, conviene destacar la idea de que toda persona, con independencia de su contexto, nace y vive en una comunidad, que es significante de su desarrollo individual. Las personas, debido a su condición social, disponen de la capacidad de ser significantes para otras, para la comunidad. En suma, al considerarnos seres sociales que vivimos en comunidad, el imaginario colectivo es en sí mismo configurador de sentido, pero al mismo tiempo, toda persona en su vertiente particular es portadora de sentido tanto para sí misma como para la comunidad en la que vive. Resulta paradójico, por tanto, que la cuestión del sentido de la vida siempre se identifique con un aspecto esencialmente individual teniendo en cuenta, sobre todo, que no es únicamente el imaginario personal sobre el que recae todo el peso. La paradoja que supone la comunidad en la construcción y en la dotación del sentido de la vida es el núcleo central de este análisis.

Toda vida (entendida en términos individuales o comunitarios) es vivida, experimentada, sentida o sufrida por la persona, surgiendo así expresiones comunes como la necesidad de "luchar por la vida" o "ganarse la vida". Si, como parece, las personas viven conscientemente su vida y luchan por ella es necesario disponer de cierta organización para alcanzar este propósito. Esa programación estructurada que nos ayuda a controlar los avatares de la vida supone percibir la vida como una necesidad de conquista constante en la lucha con uno mismo y con los demás. La perspectiva contraria, la vida que nos vive, a pesar de parecer empujarnos hacia la pasividad, resulta encontrarse más acorde al enfoque que esta contribución analiza. La vida que nos vive es la vida que nos pasa y nos supera, que nos remueve y empuja hacia la propia vida, hacia la vida privada y colectiva al mismo tiempo, hacia el encuentro con uno mismo y con los demás. Si, como indicamos anteriormente, el foco para analizar el concepto de sentido de la vida debe partir de su significante, parece necesario atender a la vida, que siempre será tanto individual como comunitaria.

Dadas las controversias que a nivel conceptual existen entre la concepción individualista (fundamentalmente desarrollada por el liberalismo) y la comunitarista, así como la pluralidad conceptual que presenta el concepto de sentido en nuestros días, esta contribución analiza la influencia que aporta la visión individual y comunitaria entendiendo que, a pesar de plantear una paradoja extraordinaria, son referencias esenciales para que la vida que nos vive disponga de sentido. Esta paradoja, como veremos, puede resolverse a partir de la educación como fenómeno significante en sí mismo y como elemento configurador de sentido en las personas, tanto a nivel individual como comunitario.

Conceptualmente es necesario destacar que al referirnos a corrientes como el individualismo o el comunitarismo se puede caer en el reduccionismo al tomar como referencia sus principales aportaciones. Sin embargo, el objetivo de esta contribución no es analizar en profundidad ambas perspectivas, sino aportar una visión necesariamente entreverada, por lo que se utiliza esta terminología para que el análisis esté mejor contextualizado y delimitado.

1. LA CONCEPCIÓN INDIVIDUALISTA DEL SENTIDO DE LA VIDA: LA IDENTIDAD INDIVIDUAL

Nuestros días destacan por el auge tecnológico y la impronta económica. Los mercados parecen regir prácticamente la totalidad de las cuestiones, no sólo comerciales, sino también humanas.

Dentro de esta inercia el concepto de lo privado ha fomentado un individualismo que alcanza cotas cada vez más elevadas. Este individualismo imperante ha supuesto que cuestiones como el sentido de la vida hayan sido atendidas durante los últimos tiempos desde una óptica esencialmente particular, intransferible e individual.

Resultan conocidas las aportaciones realizadas desde el ámbito psicológico en relación con el desarrollo de la identidad personal. En este sentido, según diversas investigaciones, como la realizada por Negru Subtirica, Pop, Luyckx, Dezutter y Steger (2016), a mayor desarrollo identitario, mayor significación dispone el concepto de sentido de la vida. Esta apreciación supone considerar dos cuestiones fundamentales: la primera es que la identidad personal parece ser el pilar fundamental sobre el que se construye la consideración personal de sentido y la segunda es que, cuanto mayor desarrollo de la identidad presente una persona, en mayor medida ésta le proporcionará un sentido en su vida (Thoits, 2012).

La identidad, por tanto, es estudiada con interés durante la adolescencia, momento en el que surgen las preocupaciones e inquietudes relacionadas con el futuro, la vocación o la ideología (Korger, 2007). Algunos teóricos han puesto énfasis en el papel del individuo y de la sociedad en el proceso de formación de la identidad (McLean, Syed y Shucard, 2016), pero no han atendido al influjo que ambos disponen en la construcción de sentido en las personas, con excepción de algunas aportaciones, como la anteriormente mencionada de Subrica, et al. y Thoits, a las que habría que añadir las propuestas relacionadas con el desarrollo moral, algo que atenderemos más adelante.

Si bien el concepto de sentido de la vida dispone de múltiples significados, (sentido como dirección, como intención, como significado, como sentimiento) la principal aportación que se ha desarrollado durante las últimas décadas es su vinculación con el concepto de propósito (Metz, 2013). La concepción individualista se centra en las fortalezas y debilidades que cada persona tiene en comparación con el resto de sujetos con las que convive (y compite) en comunidad. Por tanto, encontrar un sentido a la vida equivaldría a alcanzar una meta o fin personal, algo que se aproxima a un aspecto personal y privado, dejando el contexto y la comunidad en un segundo plano. Es por esto por lo que no resulta extraño escuchar que una persona diga que su vida no tiene sentido cuando la meta que perseguía se le escapa de su alcance o cuando pierde un logro personal (Bermejo Fernández-Nieto, 2019). En estos términos, la identidad estructura el medio a través del cual alcanzar los objetivos vitales de la persona (personales, sociales, laborales, etc.).

Desde esta perspectiva, se entiende que el enfoque individual del sentido de la vida incorpora la autodeterminación y autoposesión como elementos esenciales para desarrollar la capacidad de transformar y dominar la vida, estableciendo propósitos personales y, en la medida de lo posible, asequibles.

2. LA CONCEPCIÓN COMUNITARIA DEL SENTIDO DE LA VIDA: LA IDENTIDAD COMUNITARIA

La visión individual del sentido de la vida aporta una perspectiva general del imaginario personal y las implicaciones que éste tiene en la construcción de sentido. Una vez trabajado este planteamiento, se procede a mostrar la otra cara de la moneda: la influencia comunitaria. Para ello, se analiza la influencia de la comunidad como configuradora y portadora de significados en las personas por medio de la identidad que, como veremos, se aleja de la visión individualista.

La autodeterminación es un valor configurador de la individualidad y el sentido de la vida personal, pues corrientes como el liberalismo consideran que respetar la autodeterminación implica respetar a las personas como seres humanos plenos. Sin embargo, la visión comunitarista discute muchos de los supuestos acerca de la naturaleza y el valor de la autodeterminación (Kymlicka, 1995). Del mismo modo, la corriente comunitarista cuestiona la concepción de la persona que defiende el liberalismo igualitario, es decir, la percepción de que, más allá de pertenecer a un grupo, el ser humano no pueda cuestionarse esas relaciones o alejarse de ellas si así lo prefiere. El comunitarismo defiende que nuestra identidad se encuentra marcada por nuestra pertenencia a determinados grupos (Gargarella, 2013).

En este sentido, Raz (1994) justifica que nuestras oportunidades dependen, en gran medida, de nuestra pertenencia a un ambiente cultural. Aporta dos razones clave: por un lado, si nuestro grupo de referencia es próspero, contamos con más posibilidades para alcanzar determinados éxitos; por otro lado, nuestra pertenencia a un grupo nos permite establecer relaciones sociales. En definitiva, desarrollar sentimientos de pertenencia hacia una comunidad remite a la cultura (García Amilburu, 2009) y a la identidad individual.

Conservar una cultura de manera estática y tratar de mantenerla intacta permanentemente, sin considerar las circunstancias políticas o socioeconómicas, pone en peligro su propia existencia, pues se necesita una cultura, no una integridad cultural (Waldron, 1992). Esto no es contradictorio con el desarrollo de la identidad individual dentro de una comunidad, pues de lo que se trata es de que los sujetos sean los encargados de catalogarse a sí mismos como seres que conviven en comunidad y no se les construya una identidad que otros han creado para ellos. Por este motivo es fundamental que se fomente un diálogo entre generaciones con el fin de que las nuevas conozcan sus orígenes y tengan la posibilidad de construir sus propios caminos para continuar avanzando, descubriendo y adaptando su cultura. De un modo similar sucede con el desarrollo de la identidad y, por consiguiente, con el desarrollo del sentido de la vida.

A toda persona, nombrarse miembro de una comunidad le define, le da estabilidad y seguridad con aquello que le rodea, le hace sentir parte de un todo. El sabernos parte de una comunidad nos permite desarrollar una mejor comprensión de nosotros mismos, de nuestra identidad. Sin embargo, al mismo tiempo es preciso señalar que el hecho de que los seres humanos se determinen a sí mismos como miembros de una comunidad les delimita, pero no les limita. Las sociedades y, en consecuencia, las culturas, son dinámicas y cambiantes, por lo que debemos asumir su maleabilidad.

Llegados a este punto, el foco de la cuestión cambia: desde una perspectiva comunitarista, el problema sería comprender cuál es el sentido de «la" vida; mientras que, desde una visión personal e individual, como hemos visto anteriormente, la duda radica en cuál es el sentido de «mi" vida (Fermandois, 2015). Desde el comunitarismo, ampliar la visión del sentido de la vida hacia un plano más general e interpersonal, parece reforzar la idea de que la moral comunitaria es imprescindible para el desarrollo de nuestra plenitud como seres individuales.

3. EL DESARROLLO ÉTICO Y MORAL

El concepto de sentido de la vida presenta rasgos evidentes de subjetividad. La forma de conocer, el modo de reflexionar o el propio desarrollo personal hacen de este concepto un asunto complejo. Por este motivo, la vinculación del sentido de la vida con la identidad, la moralidad o la ética, generan especial interés en estudios educativos, psicológicos y filosóficos.

Las nociones de identidad y moralidad presentan una larga tradición de análisis tanto en las teorías éticas como en la psicología. Harry Frankfurt (1971) definía a la persona como alguien que se preocupa por la moralidad, mientras que Charles Taylor (1989) planteaba que la identidad se define en referencia a las cosas que tienen importancia para las personas. Esto, inevitablemente, nos remite al planteamiento propuesto por Erikson (1964), quien señalaba que la capacidad ética es el verdadero criterio de la identidad. Más recientemente, Strohminger y Nichols (2014) argumentaban que la moralidad, y más concretamente el aspecto ético, se considera el elemento esencial para la individualidad, es decir, que el yo moral es más importante que los rasgos de la personalidad.

Desde una perspectiva aristotélica los seres humanos tienden, de manera activa, a desarrollar un crecimiento, una integración e incluso una transformación de las prácticas culturales. En esta línea, se considera que la autodeterminación es el modo correcto de denominar la capacidad que poseen los sujetos a la hora de transformar su vida en un proyecto propio (Deci y Ryan, 2004). Todo ello configura un desarrollo ético del sentido de la vida en el que nuestras acciones se basan en dos pilares: reflexión y voluntad de acción. La cuestión se centra entonces en las posibilidades de desarrollo ético que facilitamos en los diferentes entornos de aprendizaje, pues el desarrollo ético debe ser potenciado en contexto formales, no formales e informales del ámbito educativo (Berkowitz y Hope, 2009).

En un interesante artículo publicado en el Journal of Philosophy of Education, Colin Wringe (2014) abordaba la cuestión del desarrollo ético en clave educativa en relación con el concepto de individualidad subjetiva. Lo sugerente de su reflexión es la visión que aporta sobre el estado actual del desarrollo individual subjetivo. Según el profesor de la Keele University, la educación actual se basa en la acumulación de conocimientos y habilidades de carácter instrumental. Esto implica que la educación, en estos términos, no contempla un desarrollo ético orientado al desarrollo intrapersonal, olvidando en consecuencia el desarrollo ético individual y la asunción de responsabilidad de las acciones morales.

Rawls, en su obra Teoría de la justicia (1993), considera que los seres humanos concebimos las obligaciones morales por dos vías: la primera, entendiendo esta como un deber natural, universal y racional ante los seres humanos como tales y, la segunda, entendiendo algunas obligaciones como voluntarias, contraídas por consentimiento. Así, esta perspectiva puede parecer incluso kantiana, pues tenemos la obligación de respetar al otro por el simple hecho de ser persona, lo que implica no causarle daño, ser justos. Sin embargo, las obligaciones voluntarias se conciben como tales en el momento en que el ser humano establece un compromiso con el otro, algo que no es obligatorio, pues nace de un acuerdo entre dos partes.

Sandel (2013), por su parte, considera que esta visión de las obligaciones morales es superficial, ya que no describe cuáles son las responsabilidades especiales que tienen unos con otros en cuanto a seres sociales. Proponiendo, por tanto, añadir una nueva concepción de las obligaciones morales a las ya planteadas por Rawls: las obligaciones de solidaridad, aquellas que son particulares y no requieren consentimiento. Esta categoría presenta un gran peso moral que surge a partir de la reflexión, del reconocimiento de que las vidas de las personas se entrelazan formando una gran red, un engranaje que funciona gracias a la reflexión y la solidaridad de los seres que conviven y comparten en comunidad. Cualquiera de estas concepciones de la obligación moral han de ser concebidas en un contexto cultural determinado.

4. LA EDUCACIÓN COMO RESPUESTA A LA PARADOJA DEL SENTIDO Y SUS AGENTES

El sentido de la vida, tal y como ha sido abordado en los epígrafes anteriores, presenta dos paradojas de especial interés:

Por un lado, si toda persona es portadora de sentido, es decir, puede encontrar o desarrollar un sentido de su vida de forma personal, pero, al mismo tiempo, tiene la capacidad de ser significante para otras personas, atender al sentido de la vida desde una perspectiva estrictamente privada, carece de sentido.

Por otro lado, si el sentido de la vida es una cuestión puramente individual, ¿qué papel desempeña la comunidad en la que una persona nace, crece y se desarrolla, más si cabe, teniendo en cuenta que toda persona permanecerá arraigada a su comunidad originaria o, en su defecto, se alojará en otra?

Inevitablemente, pensar en el sentido de la vida invita a encontrar una relación que promueva la interconexión de las distintas acepciones del término. Encontrar un sentido o desarrollarlo implica a la persona y, del mismo modo, a la comunidad. Sin embargo, lo «socio-cultural" del asunto también deja entrever nuevamente algo paradójico pues, desde esta perspectiva, podría considerarse que la comunidad ejerce, en ocasiones, de espada de Damocles al transferir un sentido predeterminado y unidireccional.

Hoy, la vida que nos vive ha adquirido una forma personal, privada e íntima, dejando de lado a la alteridad a causa de su exceso individualista. Con todo, creemos que es la educación la herramienta que resuelve la paradoja. Una educación que atiende al sentido de la vida, no en términos estrictamente individuales, ni tampoco desde un plano puramente comunitario, sino más bien centrada en el desarrollo íntimo, personal, ético y moral, que permitirá desarrollar personas críticas, reflexivas, capaces de enfocar la cuestión del sentido de la vida en términos privados y sociales, donde el «yo" y el «tú" consigan un equilibrio y dispongan de la misma importancia. Para ello, profesores como Naval, Fuentes y Quintanilla (2017) o Pallarés, Ahedo y Planella (2017), proponen el aprendizaje experiencial como elemento clave para el desarrollo de ciudadanos activos y responsables, pues ser ciudadano/a es más que ser residente, conlleva un compromiso con la ciudad.

En esta misma línea, en las últimas décadas ha resurgido la educación del carácter como elemento clave en la formación personal, ética y moral del alumnado, aunque ha tenido especial repercusión en Estados Unidos y Reino Unido (Lickona, 1991; Jubilee Centre, 2017). En España, a pesar de mostrar preocupación por la educación moral del alumnado en las diferentes leyes educativas, aún se encuentra en desarrollo (Fuentes, 2018), postulándose como una alternativa prudente para la educación en valores. El principal planteamiento de la educación del carácter se basa en que los buenos comportamientos no se logran únicamente por un buen razonamiento, sino que hay otras dimensiones, como la afectiva, que interfieren en el modo de entender y estar en el mundo. Supone una triangulación de lo emocional, lo ético y lo cognitivo (González Martín, 2017), de modo que no somos buenos por razonar bien, sino por nuestro buen comportamiento con uno mismo y con los demás (Bernal, González Torres y Naval, 2015).

En definitiva, el ser humano es naturalmente un ser cultural. La asimilación de la cultura convierte a la persona en un ser humanizado (García Amilburu, 2009; García Amilburu y García Gutiérrez, 2017). Se estrechan vínculos con la sociedad y se desarrolla un sentimiento de pertenencia, sentimiento que te identifica, pero no te aísla de sentirte parte de la riqueza cultural

ajena. De este modo, interiorizando la cultura, fomentando la escucha activa y el diálogo intercultural, se construyen personas reflexivas, observadoras y rigurosas (Martínez, Esteban, Jover y Payà, 2016). Personas, en definitiva, creadoras de una identidad propia de sociedades multiculturales basada en la proximidad y prestando más atención a las semejanzas entre miembros que a las diferencias (Fuentes, 2013).

A la luz de lo expuesto anteriormente, concebimos la educación como un elemento esencial en todo este proceso configurador de sentido.

CONCLUSIONES

Tras analizar el sentido de la vida, el desarrollo de la identidad desde el plano individual y el comunitario y la responsabilidad de la educación en toda esta cuestión, concluimos que:

Por un lado, la educación es la herramienta necesaria para la construcción de una realidad valiosa (Kristjánsson, 2017), tanto a nivel personal, como comunitario. Por ello, creemos fundamental dotar a la educación de un sentido teleológico en toda acción educativa, independientemente del contexto en el que se aplique. Concebimos la educación como el engranaje que fusiona la educación individual y comunitaria; de manera que, si el proceso educativo no avanza, no mejora, el desarrollo ético y moral de los individuos, se deteriora. La educación ha de facilitar una formación integral, lo que implica un aprendizaje intencional, orientado al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno, a fin de que construya su propia identidad cultural. Este paradigma educativo promueve el crecimiento humano mediante un proceso que concibe a la persona desde una visión holística, considerando aspectos como: la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ético-axiológica.

Por otro lado, para que ese desarrollo global planteado se desarrolle con integridad y compromiso, entendemos la educación del carácter como el enfoque preventivo que los docentes deben trabajar en las aulas, definiendo unos criterios de referencia, pues «abandonar a los alumnos ante una libertad sin referentes, termina en el nihilismo" (Ibáñez-Martín, 2015, p. 24). Educar el carácter con referencias y objetivos claros permite una realización positiva de la persona, integrando aspectos intelectuales, sociales, emocionales y éticos (Battistich, 2005). Por tanto, entendemos que la educación del carácter concibe un amplio marco de actuación, aportando beneficios individuales y comunitarios, algo que favorece a la convivencia democrática responsable.

Por último, el hecho de que los sujetos cuestionen en algunos aspectos de su propia cultura no implica necesariamente desvincularse de ella. Como ya hemos visto anteriormente, no sería positivo mantener una pureza cultural infranqueable, por lo que es imprescindible asumir los cambios y aplicar las transformaciones necesarias para mantenerla viva, adaptándola al contexto en el que nos encontremos. Este planteamiento supone una unificación del imaginario personal y colectivo, pues no son irreconciliables; por el contrario, son interdependientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Battistich, V. (2005). *Character Education, Prevention, and Positive Youth Development*. Washington: Character Education Partnership.

Bermejo Fernández-Nieto, J. (2019). El sentido de la vida en clave educativa. Propuestas pedagógicas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *71*(2), 9-21.

Berkowitz, M. W. y Hoppe, M. A. (2009). Character education and gifted children. *High Ability Studies*, *20*(2), 131-142.
Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Rochester Press.
Erikson, E. (1964). *Insight and responsability.* Norton: New York.
Fermandois, E. (2015). Ambigüedad, disolución y latencia: sobre el sentido de la vida. *Isegoría*, (53), 515-536.
Frankfurt, H. (1971). Freedom of the will and the concept of the person. *Journal of Philosophy*, 68, 5-20.
Fuentes, J. L. (2013). Identidad cultural en una sociedad plural: propuestas actuales y nuevas perspectivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *66*(2), 61-74.
Fuentes, J. L. (2018). Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo. *Estudios sobre Educación*, 35, 353-371.
García Amilburu, M. (2009). La naturaleza del ser humano y su educabilidad. En: M. Murga (Ed.), *Escenarios de innovación e investigación educativa*. Madrid: Universitas.
García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2017). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre.* Madrid: Narcea y UNED.
Gargarella, R. (2013). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política.* Barcelona: Paidós.
González Martín, M. R. (2017). Comprensión de las dimensiones afectivas y capacitación ética: emoción y deseo, en J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 119-135). Madrid: Dykinson-UCV.
Ibáñez-Martín, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado, 4*(6), 19-28.
Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A framework for Character Education in Schools*.
Korger, J. (2007). *Identity Development. Adolescence Through Adulthood*. London: SAGE.
Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review. *British Journal of Educational Studies*, *65*(1), 87-107.
Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea: Una introducción*. Barcelona: Ariel.
Lickona, T. (1991). *Educating for Character. How our schools can Teach Respect and Responsability.* New York: Bantam Books.
McLean, K.C., Seyd, M. y Shucard, H. (2016) Bringing Identity Content to the Fore: Links to Identity Development Process. *Emerging Adulthood,* 5, 356-364.
Metz, T. (2013). The Meaning of Life. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: https://stanford.io/2Nau1Pj
Metz, T. (2012). Meaningful and the Worthwhile: Clarifying the Relationships. *The Philosophical Forum*, *43*(4), 435-448.
Naval, C., Fuentes, J. L. y Quintanilla, I. (2017). La educación para la ciudadanía global. Buenas teorías que orientan buenas prácticas. En M. A. Hernández Prados (Ed.), *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural*. Murcia: EDITUM.
Negru-Subtirica, O., Pop E. L., Luyckx, K., Dezutter, J. y Steger, M. F. (2016). The meaningful identity: A longitudinal look at the interplay between identity and meaning in life adolescence. *Developmental Psychology*, *52*(11), 1926-1936.
Pallarés, M., Ahedo, J. y Planella, J. (2017). Ciudad educadora, desde la relación: educación, integración, ciudad y comunicación. *Kultur*, *4*(8), 327-354.
Rawls, J. (1993). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Raz, J. (1994). *Ethics in the public domain: Essays in the morality of law and politics*. Oxford: Clarendon Press.

Seachris, J. W. (2009). The Meaning of Life as Narrative: A New Proposal for Interpreting Philosophy's "Primary" Question. *Philo*, *12*(1), 5-23.

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.

Thoits, P. A. (2012). Role-identity Salience, Purpose and Meaning in Life, and Well-Being among Volunters. *Social Psychology Quarterly*, *75*(4), 360-384.

Waldron, J. (1992). Minority cultures and the cosmopolitan alternative. *University of Michigan Journal of Law Reform, 25*(4), 751-794.

Wringe, C. (2014). Beyond Useful Knowledge: Developing the Subjective Self. *Journal of Philosophy of Education*, *49*(1), 32-44.

PERSONA, PERSONALIDAD Y CARÁCTER: DISTINCIÓN NECESARIA EN LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Sandoval-Estupiñán, Luz Yolanda
Universidad de La Sabana, Chía, Colombia
luz.sandoval@unisabana.edu.co

Bernal Martínez de Soria, Aurora
Universidad de Navarra, Pamplona, España
abernal@unav.es

Resumen
La educación del carácter es la piedra angular del crecimiento humano integral. Los grandes cambios sociales no se alcanzan solo con las ideas, se forjan con los hábitos positivos que van configurando un modo de ser humano, unos comportamientos éticos estables. Este capítulo tiene como propósito contribuir a la reflexión sobre la educación del carácter, a partir de la distinción entre persona, personalidad y carácter que ofrece la antropología trascendental de Leonardo Polo con el fin de enriquecer las aportaciones filosóficas, psicológicas y sociológicas desde las cuales se ha venido comprendiendo el concepto. Desde esta perspectiva una EC realista debe: 1) dar respuesta a lo que la persona es y está llamada a ser; b) reconocer al ser humano como un ser dual –acto de ser o persona (yo ideal) y esencia humana o personalidad (yo real); 3) ayudar a conectar el *yo ideal* con el *yo real*, para dotar al *yo real* de sentido personal –carácter. El carácter trasciende la personalidad y se abre así mismo mirando hacia dentro y a otras realidades en las tres dimensiones de la coexistencia.

Abstract
Character education is the cornerstone of comprehensive human growth. The profound social changes aren´t achieved only with thoughting up plans; it´s necessary actions of people with positive habits. They are educated just as a way of being human, a person prepared to behave well. The present paper aims to contribute to the reflection on Character Education. The essential topic es the distinction between person, personality and character, from Leonardo Polo Transcendental Anthropology. This study could improve the philosophical, psychological and sociological contributions produced to better understand the concepts: person, personality and character. From this perspective, an education of a realistic nature must: 1) respond to what the person is and is called to be; b) recognize the human being as a dual being –act of being or person (ideal self) and human essence or personality (real self); 3) help to connect the ideal self with the real self, to give the real self –personal character–character-. The character transcends the personality and opens itself looking inwards and other realities in the three dimensions of coexistence.

Palabras clave: personalidad; carácter; educación del carácter; antropología filosófica.

Keywords: personality; character; character education; anthropology philosophy.

INTRODUCCIÓN

Aunque la educación del carácter (EC) es un planteamiento educativo que data de la cultura clásica griega (un buen ejemplo es la filosofía práctica de Aristóteles), ha resurgido y hoy suscita un creciente interés en el mundo, muy especialmente en el ámbito anglosajón. Algunos movimientos pedagógicos contemporáneos cercanos a la EC como la educación en valores, educación de la ciudadanía, el aprendizaje socioemocional, la educación de la afectividad, la educación para ser felices, el clima escolar, indican el interés en las últimas décadas por una educación con perspectivas integradoras que no dé cuenta únicamente de los resultados de aprendizaje positivo y éxito académico centrado en los saberes, sino que también evidencie, el compromiso de la comunidad educativa con los comportamientos de los escolares y las conductas pautadas en los idearios institucionales. Algunos estudios (Elijach, 2011) han señalado la presencia de prácticas violentas y crisis en el modo de relacionarse en las escuelas que indican falencias en la tarea propiamente "educativa" y otros (Top, Liew y Low, 2017) dan cuenta de cómo un trabajo conjunto de la escuela con la EC en el currículo, y de la familia con el monitoreo y pautas de crianza influyen positivamente en el ajuste conductual y académico y los resultados de aprendizaje en niños y jóvenes; máxime si se toma en cuenta que el carácter se cultiva en el contexto de relaciones cercanas con otras personas, cuidadores maestros y a lo largo de la vida en el trabajo, en la cultura, y en la participación social y democrática (Clement y Bollinger, 2016).

Naval, Bernal y Fuentes (2017), Naval, González y Bernal (2015), Berkowitz y Bier (2014) señalan el resurgimiento de la EC que se evidencia en el crecimiento bibliográfico, y en el auge de las diferentes concepciones de la EC, algunas de ellas sin una referencia clara a la moralidad, tendencia en la que se desdibuja su sentido originario. Cada una de las formas de concebir la EC tiene puntos críticos, unas más que otras desde la perspectiva de la ética.

Cabe preguntarse si estás modalidades que se presentan bajo el paraguas de la EC responden más a aspectos relacionados con la personalidad, o si verdaderamente están educando propiamente el carácter. Con el ánimo de contribuir a esta reflexión, este trabajo, desarrolla en primer lugar la distinción entre persona, personalidad y carácter, pero no sin antes explicar por qué se hace desde la antropología trascendental de Leonardo Polo. En el segundo acápite se analizan las implicaciones de esta distinción en la EC.

1.PERSONA, PERSONALIDAD Y CARÁCTER

1.1. Una mirada desde la antropología trascendental

Aunque el término carácter se ha equiparado a personalidad en algunas aportaciones de la filosofía y de la psicología, resulta útil acudir a la propuesta antropológica de Polo (2003), para estudiar si hay alguna diferencia entre las nociones de persona, personalidad y carácter. Profundizamos en estas proposiciones fundamentales para precisar que persona y personalidad no son términos sinónimos, si se tiene en cuenta la distinción real entre acto de ser y esencia. Polo hace notar que todavía se puede avanzar más en la propuesta de Tomas de Aquino; "ser y esencia en la antropología trascendental tiene un sentido distinto al que le otorga el Aquinate" (Rodríguez, 2018, p. 33), "la distinción real de ser y esencia es distinta en antropología y en metafísica" (Polo, 2003, p. 118).

A este propósito Polo (Cruz, 1992, p. 47) expresa "…me di cuenta de que al ser no podíamos llegar mientras no se abandonara la suposición del objeto, porque la suposición hace que el objeto sea limitado y un conocimiento limitado no puede ser un conocimiento del ser si este se

toma en sentido trascendente. Rodríguez (2018) explica cómo se entienden los trascendentales desde Polo y cómo se entienden desde la metafísica; cuál es "la distinción entre el ser humano –y su esencia– con el ser del universo –y su esencia física-; es decir, la diferencia entre la antropología y la metafísica. Con la propuesta de Polo se logra una mejor intelección de ambos sentidos del ser y de la esencia, superior a lo que conocen las operaciones" (p. 21). Y de este modo, la continuación de la antropología de Aristóteles

> es posible en tanto que la esencia del hombre, por ser realmente distinta del acto de ser personal no es trascendental. Sin embargo, es preciso distinguir la esencia del hombre de la esencia extramental, la cual es realmente distinta del acto de ser personal principal creado. Aunque la esencia del hombre se distinga realmente de la persona, la antropología trascendental quedaría incompleta si no la considerara (Polo, 2003, p. 95).

Si educar, es ayudar al crecimiento (Polo, 2006), resulta muy sugerente entender que el crecimiento es una manifestación de la libertad como actividad; según Rodríguez (2018, p. 19) "el crecimiento solo es posible considerarlo desde la identidad de la persona –la distinción real del acto de ser y la esencia– y se aborda de acuerdo con la noción de hábito". Y en otro momento señala que "Los hábitos son el paso de la libertad a la esencia y a la naturaleza humana. Sin hábitos no cabe hablar de naturaleza libre. Y esa libertad es actividad de acuerdo con la distinción entre acto-actualidad-actividad" (p. 20). De acuerdo con esa distinción, "la actividad de la libertad se extiende a la esencia, al *disponer* y personaliza la inteligencia y la voluntad a través del hábito de la sindéresis mediante los hábitos intelectuales" (p. 23). En este orden de ideas cabe señalar que la libertad personal se extiende a la esencia a través del hábito de la sindéresis mediante los hábitos intelectuales (crecimiento inteligencia) y de las virtudes (crecimiento voluntad). El crecimiento de la inteligencia "se logra a través de lo que queda en ella que es el hábito no la operación que de suyo es intermitente. Con la voluntad ocurre lo mismo, lo que quedan son las virtudes no los actos que también son intermitentes" (p. 23).

El ser humano está configurado como una realidad material (cuerpo), realidad inmaterial (esencia humana), y una realidad espiritual (persona). Polo distingue tres niveles en lo humano de inferior a superior (Rodríguez, 2018, p. 12).

1) la naturaleza corpórea o vida recibida por herencia genética conformada por funciones y facultades orgánicas
2) la esencia humana o vida añadida constituida por un componente de orden superior, nativamente activo, el "yo", o hábito innato denominado sindéresis y un componente de orden inferior conformado por dos facultades inmateriales nativamente pasivas: inteligencia y voluntad. La sindéresis ilumina, activa la inteligencia y la voluntad.
3) el acto de ser personal llamado espíritu o persona.

El ser humano es una realidad compleja que es posible comprenderla desde el criterio de dualidad que propone Polo, como un método para entender dicha complejidad y ordenar el crecimiento. Decir que el ser humano es dual es advertir que su ser no es idéntico porque esta identidad solo se puede predicar de Dios como el Origen Originario que no necesita de nada para ser. El carácter trascendental de la persona nos advierte de que en la persona no hay identidad por ello la distinción real entre el "acto de ser" y la "esencia" apunta a confirmar la complejidad de la realidad del hombre. En una dualidad se relacionan dos aspectos de una misma realidad como términos distintos, por ello, la distinción real entre "acto de ser" y "esencia" no permite identificar estos dos términos y no es posible la unidad totalizadora en un ser dual.

“La no identidad de la persona manifiesta que no es posible la identificación entre alguien y algo, en la medida en que dicha identificación considera a la persona como un sí mismo” (Rodríguez, 2018, p. 35).

Polo plantea que “ser persona” significa “quién”. Quien humano significa coexistir irreductible. En metafísica se formulan conceptos universales como el “ente”. Pero entender la persona como un universal señala Polo es incorrecto porque “en virtud de su coexistir, el uno no es superior a ella. Una sola persona es absolutamente imposible” (Polo, 2003, p. 89). No existe una única persona. Aunque la persona es subsistente hasta cierto punto o con subsistencia derivada, la persona no es un absoluto, no es el ser eterno, ni es el ser del universo. Subsistir significa no necesitar de elementos externos para ser lo que es. Ser personal no es lo mismo que el ser principal de la metafísica; el ser principal no advierte la persona. (Rodríguez, 2018).

De acuerdo con Polo el “ser personal es distinto del ser como fundamento o primer principio” (2011, p. 83) que en el pensamiento clásico se otorgaba a la naturaleza. Siguiendo a Rodríguez (2018, pp. 32-33 y 38) el hombre es pensado en términos de fundamento, maniobra a la que Polo denomina simetrización que consiste en trasladar las categorías centrales de la metafísica antigua a la especulación antropológica. Ser y esencia en la antropología trascendental tiene un sentido distinto al que le otorga Tomás de Aquino. El Aquinate advierte el ser como lo más radical y afirma la primacía de este en relación con la esencia. Para Polo el ser del hombre es distinto del ser del universo, son dos sentidos distintos del acto de ser. Al acto de ser del hombre Polo lo denomina acto de ser personal o coexistencia. En el hombre ser y esencia se relacionan como acto y potencia, pero de manera distinta a cómo se relacionan en el universo. La esencia del hombre es distinta a la esencia del universo; la esencia, en el hombre, es la manifestación del acto de ser personal y ese manifestar indica su depender de la coexistencia. El acto de ser personal y la esencia personal son realmente distintos; la persona no es, por consiguiente, su esencia. El ser humano se abre al Origen en busca de su identidad, una búsqueda que es coexistencial, más aún coexistencia no idéntica. El ser humano en la medida que se abre al Origen, primera dimensión de la coexistencia lo hace en la búsqueda de una aceptación personal, una búsqueda que tiene en sí mismo sentido coexistencial.

Rodríguez (2018), siguiendo a Polo, explica que la dualidad es ascendente y abierta no se agota en una consideración única, sus dos dimensiones son distintas una es superior a la otra, por lo cual no se agota en esa dualidad, sino que se abre a una nueva dualidad, en la dimensión inferior hasta alcanzar la dualidad superior. La identidad en el dualismo se plantea en términos de disociación, escisión, dicotomía. A lo que se puede aspirar en el dualismo moderno es a alcanzar a la persona como yo, sujeto o individuo. En el dualismo se excluye la trascendencia y Dios aparece como un contrincante del hombre al que hay que hacer desaparecer. El dualismo excluye la posibilidad de réplica pues se trata de una única persona. En la dualidad una persona no puede tener como réplica más que a otra persona. Polo plantea que la forma de superar el dualismo es concibiendo al hombre como ser dual. La primera dualidad en la persona es el *alguien* y el *algo*

1.2. Una distinción necesaria

Sellés (2012), siguiendo a Polo, plantea que la persona es una “realidad” previa y condición de posibilidad de la personalidad. La persona es el acto de ser personal, es el ser que coexiste. La persona no es su personalidad; la persona es nativa y creciente; la personalidad, en cambio, es en buena medida adquirida; la primera es novedosa e irrepetible; la segunda admite tipologías comunes. La personalidad nace de la persona; no a la inversa. En cambio, “personalidad” y

“esencia” humana se pueden tomar como equivalentes. Ambas no son, la humana natura ut natura, sino la naturaleza humana desarrollada. La esencia humana no es la persona, sino de la persona. La esencia humana es lo que de ordinario llamamos yo, que también es activo y queriente. A este, según (Sellés, 2006), se le designa también con la palabra personalidad y equivale a lo que la tradición filosófica medieval llamó hábito innato de la sindéresis, mediante el cual activamos la voluntad y la razón.

El fin de la persona no reside en el fin de sus potencias, porque ella es superior a sus facultades. Hay que preguntarse el para qué de las diversas potencias. Si estas se perfeccionan, se acrisola la esencia del hombre. ‘Esencia’ denota perfección. La elevación de la naturaleza humana a esencia se realiza de diversos modos; en la parte superior de la naturaleza por medio de los hábitos y de las virtudes. “la inteligencia conoce más que antes cuando adquiere hábitos, y la voluntad quiere más que antes cuando adquiere virtudes, pero incrementar el conocer y el querer (también restringirlo) es cambiar, y ese cambio es libre y responsable” (Sellés, 2012, p. 327).

El yo real es lo que se designa personalidad, es el crecimiento de la esencia humana. El yo ideal es lo que la persona es y está llamada a ser (vocación). “La personalidad se conforma por las modificaciones con que cada persona imprime en su naturaleza” (p. 73); el yo real admite muchas tipologías sicológicas que son lo que los sicólogos denominan distintos tipos de personalidad (p. 46).

> Pues bien, se puede decir que una persona humana se ama correctamente a sí cuando el yo o la personalidad que ella conforma en su esencia manifiesta el sentido personal propio en la medida en que éste lo va alcanzado. Es decir, traza un yo que se responde al ser personal que es y está llamado a ser, un yo ideal. y hace girar alrededor de ese yo todo lo demás. Uno no ama con corrección su yo sí, para eso, no toma su ser personal como modelo, es decir, si no modela el yo de acuerdo con su sentido personal y se aferra a un modelo de yo que no responde a su ser. El ‘yo ideal’ es superior a la persona que se es, pues es la vocación o persona que se está llamada a ser (Sellés, 2015, p. 43).

El carácter, desde la perspectiva de la antropología trascendental, es decir, la que tiene en cuenta la intimidad humana o acto de ser abierto a la trascendencia divina, se entiende como la manifestación del sentido personal propio que trasciende el yo real y se abre a sí mismo mirando hacia dentro y a las otras realidades (el mundo, las otras personas y Dios).

> Al mejorar la naturaleza y esencia humanas, cada persona imprime en ellas unos matices peculiares que manifiestan en parte el ser personal e irreductible que ella es. Lo que más desarrolla la persona es la esencia humana, y es en esta donde más se trasluce la personalidad de cada quien (Sellés, 2006, p. 253).

La persona no es ajena a su naturaleza y esencia humanas, sino que las activa, las abre, les otorga personalidad, las vuelve libres (p. 271).

> Por otra parte, para ciertos movimientos sociológicos o psicológicos del s. xx, el yo parece más bien un invento social, un tipo ideal convencional. Cada hombre se encuadra dentro de un contexto, una clase, un tipo, desempeña un rol, y de esas fijaciones convencionales se origina un determinado yo, esto es, una determinada visión del yo. Con todo, el hecho mismo de que a uno no le guste muchas veces que le encasillen en un colectivo o en un tipo denota que su yo no se acaba de someter a los patrones que le asignan desde el exterior. El yo

parece algo más de lo que los demás piensan de uno, e incluso algo más de lo que uno concibe de sí. En cualquier caso, ese yo que ofrecen estas visiones sociologistas o psicologistas de la personalidad parece ser algo construido, adquirido, a través de un proceso de producción. De ser así, no es creado (2006, pp. 356-357).

2. ACERCA DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La EC, como bien advierten Naval, Bernal y Fuentes (2017), es una tendencia educativa actual, "no se trata de una moda pasajera, entre otras cosas, por su vinculación con la esencia de la educación desde el comienzo de la historia" (p. 15). Estudios recientes (Clement y Bollinger, 2016; Ferkany y Creed, 2014) señalan un creciente interés en las dos últimas décadas en la conceptualización, medición y desarrollo de programas relacionados con el carácter desde una perspectiva psicológica. Desde el resurgimiento en la década de 1990, la EC ha estado sujeta a un grupo de críticas por su visión psicologista y empieza a tomar nuevamente fuerza interpretaciones desde la filosofía. Baehr (2017) propone el modelo de carácter personal de cuatro dimensiones (moral, cívica, intelectual y de actuación) para situar y guiar la intervención de la EC K12; se diferencia de los modelos psicológicos en que aborda como elemento fundamental del carácter las virtudes morales y cívicas. Baehr se centra en la formación de virtudes intelectuales y morales y sociales; las primeras curiosidad, mentalidad abierta, autonomía intelectual y humildad intelectual son las que mejor equipan para formar la virtud moral porque desarrollan hábitos que disponen a un mayor interés por el conocimiento y búsqueda de la verdad; las segundas compasión, gratitud y perdón están orientadas a otros. Baehr considera que han sido poco exploradas, pero resultan promotedoras para el contexto educativo actual; Las primeras apuntan a mejorar el rendimiento en el aprendizaje y las segundas el comportamiento y la ayuda a la comunidad.

Algunas propuestas de la EC son incompletas desde la perspectiva moral y antropológica. La "Clarificación de valores" conduce al individualismo y relativismo ético y a borrar el sentido de lo moral en la medida en que no todo valor tiene una dimensión moral. La "Educación ciudadana" pretender encerrar toda la formación posible en la escuela, relegando a otras instituciones clave en esta tarea como la familia, la sociedad y los medios de comunicación; los conocimientos y el significado necesitan de una metodología activa y participativa; la enseñanza de los derechos, si no va acompañado de hábitos de comportamiento, resulta insuficiente en el plano educativo; la excesiva presencia de discusiones sobre temas políticos amenaza en convertir el aula en un espacio de confrontación ideológica. En el "Aprendizaje socioemocional" no se delimita un concepto explícito de carácter, ni de moralidad. Los teóricos de este enfoque entienden que no es suficiente con el razonamiento moral, con el conocimiento teórico de principios para actuar de acuerdo con ellos, sino que se debe prestar atención a las emociones y a su función en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales.

De acuerdo con Callina y Lerner (2017) se hace necesario conciliar diversos puntos de vista y definiciones de carácter. Sellés (2015) plantea que las manifestaciones humanas son sistémicas, no se comprenden de modo suficiente si se aíslan, están vinculadas unas a otras de modo jerárquico, o sea, viendo la dependencia de las inferiores respecto de las superiores y atravesando de sentido las menores desde las más altas. A la vinculación ordenada entre estas diversas manifestaciones humanas se suele llamar comúnmente unidad de vida, y en filosofía, método sistémico. Hay antropologías que no alcanzan al núcleo personal, sino sólo a las manifestaciones humanas.

Sellés explica que los sentimientos negativos del espíritu (odio, desconfianza, desesperación, angustia, tristeza, soledad, etc.) son indicativos de que el acto de ser perso-nal humano decrece,

es decir, de que se va perdiendo y tiende a su extinción, de modo contrario a como los sentimientos positivos del espíritu (enamoramiento, confianza personal, esperanza, gozo, paz, etc.) son indicativos del crecimiento de la intimidad personal humana en orden a su destinación.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión: Educar es una acción inherente al ser humano, a su condición humana. La acción de educar conlleva una mejora e implica una acción recíproca entre el educador y el educando. Se necesita contar con la respuesta activa de quien se educa. Por tanto, compete a los educadores (directivos, profesores, padres) ayudar al educando a desvelar progresivamente el sentido personal para lo que tienen que modelar su propio descubrimiento como persona, pues solo si sabe cada vez más quién se es, si libremente se desea, acepta y manifiesta esa riqueza personal en la propia vida, podrán ayudar a otros a vivir en coherencia con su ser. Más allá de modelar el hábito y la virtud, la EC implica modelar el yo desde el sentido personal, propio e irrepetible de cada quien.

La EC propiamente dicho, conectando el yo ideal con el yo real, debe ser una prioridad misional en la institución educativa; por ello, no es posible conformarnos con posturas que no se corresponden con lo que la persona es y está llamada a ser, con un yo que no está vinculado al ser personal. Las concepciones cercanas o alternas con las que se está equiparando la EC deben ser enriquecidas con la visión de la antropología trascendental, para dotar el yo real de sentido personal, de lo contrario seguiremos desdibujando la clave educativa, abocando a la escuela a un activismo para estar con una moda.

Una educación completa debe ser realista e integradora, reconociendo la persona como un ser dual –acto de ser o persona y esencia humana o personalidad–, direccionando la ayuda al crecimiento en los dos sentidos: en el ser personal y en la esencia humana. Ayudar a la persona a descubrir quién es, a asumir el compromiso de su identidad, le permitirá conectar su sentido personal con el yo real (activo cognoscente y queriente).

El modelado ha sido una estrategia importante en la educación, más conocido como la pedagogía del ejemplo, pero modelar el "carácter" en el concepto tratado aquí, exige modelar el yo de acuerdo con el sentido personal propio e irrepetible de cada quien, y hacer girar en ese yo todo lo demás que es de orden manifestativo en el hombre, pues la manifestación es exigible en la medida que vamos alcanzando a desvelar progresivamente el sentido personal. Más allá de modelar el hábito y la virtud, se necesita que también modelemos el yo desde el sentido personal. El liderazgo de profesores, directivos y padres de familia consiste en modelar nuestra propia personalidad desde nuestro descubrimiento personal, pues solo si sabemos cada vez más quiénes somos, lo aceptaremos si libremente deseamos, y manifestaremos esa riqueza personal en nuestra vida si nos comprometemos a vivir con coherencia con nuestro ser, para ayudar a los demás a descubrirlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berkowitz, M. B. y Bier, M. C. (2014). Research-based fundamentals of the effective promotion of character development in schools. En Nucci, L., Narvaez, D. y Krettenauer, T. (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 248-260). New York: Routledge.

Baehr, J. (2017). The varieties of character and some implications for character education. *Journal youth adolescence*. 46,1153-1161.

Callina, K. S. y Lerner, R. M. (2017) On the importance of coherence inthe study of character development. *Journal of Character Education*, *13*(1), 17-27

Clement, S. y Bollinger, R. (2016). Perspectives on Character Virtue Development. *Research in Human Development, 13*(2), 174-181.

Cruz, J. (1992). Filosofar hoy. Entrevista con Leonardo Polo. *Anuario Filosófico*, *XXV*(1), 27-51.

Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo. Unicef: Panamá. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Ferkany, M y Creed, B. (2014). Intellectualist Aristotelian Character Education: An Outline And Assessmenteducational Theory. *Board of Trustees University of Illinois, 64*(6).

Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter de las virtudes. En C. E. Vanney, I. Silva, I. y J. F. Franck. (Eds.). *Diccionario Interdisciplinar Austral*, Recuperado de http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes

Naval, C., González Torres, M. C. y Bernal, A. (2015). La Educación del carácter. Perspectivas internacionales. Valores, virtudes y éxito escolar. *Revista del consejo general del Estado. Participación educativa segunda época, 4*(6), 35-46.

Polo, L. (2003). *Antropología trascendental. Tomo I. La persona humana*. Pamplona: EUNSA

Rodríguez, A. (2018). *Libertad y actividad. Estudio sobre la antropología trascendental de Leonardo Polo*. Pamplona: EUNSA.

Sellés, J. F. (2006). *Antropología para inconformes: Una antropología abierta al futuro*. Madrid: Rialp.

Sellés, J. F. (2012). *Antropología de la intimidad. Libertad, sentido único y amor personal*. Madrid: Rialp.

Sellés, J. F. (2015). *La antropología trascendental de Maurice Nédoncelle*. Madrid: Ápeiron Ediciones

Top, N., Liew, J. y Luo, W. (2017). Family and school influences on youths' behavioral and academic outcomes: cross-level interactions between parental monitoring and character development curriculum. *Journal of Genetic Psychology*, *178*(2), 108-118.

DEMOCRACIA PONDERADA.
EDUCAR LAS CAPACIDADES PARA VIVIR LA DEMOCRACIA

Scotton, Paolo
UPNA, Pamplona, España
paolo.scotton@unavarra.es

Resumen
Este ensayo presenta un estudio crítico del sentido y finalidad de la educación para la ciudadanía en contextos democráticos, analizando algunos de los problemas que, a nivel cultural y político, derivan de una banalización o falta de comprensión de su papel en la sociedad. El ensayo presenta las razones por las que la escuela y la universidad tienen que hacerse cargo de promover ocasiones de auténtico diálogo y entendimiento, racional y afectivo, para fomentar el desarrollo de una vida plena, tanto a nivel individual como colectivo, contrarrestando así la remoción de la centralidad del bien común y el auge del disfrute narcisista de las relaciones sociales y de la indiferencia política. Consecuentemente se presenta una nueva conceptualización de la teoría y práctica de la democracia –la democracia ponderada –, la cual presta particular atención al valor del proceso educativo y a las infraestructuras materiales necesarias para promover una participación política crítica y responsable. La educación se convierte así en la herramienta principal a través de la cual una población empoderada puede ejercer de forma activa sus capacidades ciudadanas.

Abstract
This essay offers a critical analysis of the meaning and purpose of citizenship education within democratic contexts, focusing on some of the main political and cultural problems implied by a misunderstanding of its role in society. It presents the reasons why the school and the university have to be considered responsible for promoting authentic educative and dialogic moments of mutual understanding, both rationally and emotionally speaking, with the purpose of favoring the flourishing of human life, individually and collectively. In fact, only by doing this it would be possible to counteracting the removal of the common good in favor of the narcissistic enjoyment of social relations and political indifference.

As a consequence, the article proposes a new conceptualization of the theory and practice of democracy –weighted democracy–, which pays particular attention to the value of the educational process and the material infrastructures necessary to promote a critical and responsible political participation. Accordingly, education is considered as the main tool through which an empowered population can actively exercise their citizen capabilities.

Palabras clave: educación para la ciudadanía, democracia, filosofía de la educación, teoría crítica, capacidades.

Keywords: citizenship education, democracy, educational philosophy, critical theory, capabilities.

INTRODUCCIÓN

En un reciente artículo publicado por la BBC, el filósofo Roman Krznaric planteaba una interesante pregunta: "¿Por qué necesitamos reinventar la democracia?" (Krzanric, 2019). La pregunta brota de la percepción de la incapacidad del actual sistema democrático de dar respuestas a muchos problemas y desafíos históricos de nuestra época. Entre ellos, la necesidad de tomar en cuenta las voces silenciosas de las futuras generaciones, de evitar el cortoplacismo de los gobiernos, y de promover una verdadera participación ciudadana.

Estos y otros retos a los que hoy en día se enfrenta la democracia no pueden considerarse ajenos respecto a la reflexión educativa. Como afirmaba John Dewey a principio del siglo pasado: "Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social" (Dewey, 1998, 20). En otras palabras, la educación constituye un prerrequisito básico para el funcionamiento de cualquier tipo de sociedad, y más compleja resulta la estructura social, más indispensable resulta el fomento de una educación que, intencional y sistemáticamente, se preocupe de garantizar la existencia de "momentos educativos", es decir de eventos que pongan el individuo en relación y confrontación radical con los demás, abriendo a la comprensión de la alteridad y a la redefinición de su propia personalidad individual (Biesta, 2011).

Kant, afirmaba que: "El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles: el arte de gobierno y el de la educación y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas" (Kant, 2003, 35). Se trata de una consideración profundamente actual, pues a pesar del amplio consenso acerca de la validez del paradigma democrático, y de la frecuente defensa del valor de la educación para incentivar formas de ciudadanía responsables (Medina Santana, 2015), la relación entre estos dos polos de la cuestión sigue siendo motivo de debate.

Las políticas educativas nacionales e internacionales, en particular durante los últimos treinta años, se han hecho cargo de aclarar qué tipo de relación existe entre educación y democracia, y qué tipo de educación ciudadana se tiene que promover. A nivel europeo, aunque de forma muy desigual, se puede afirmar que "todos los países cuentan con ambiciosos currículos cuyo objetivo es desarrollar una serie de competencias relacionadas con la interacción eficaz y constructiva con los otros, la conducta socialmente responsable, el comportamiento democrático y el pensamiento crítico" (Eurydice, 2017, p. 11).

Desde la introducción de la LOE en 2006, y su sucesiva modificación –a pesar de las resistencias y controversias, y a veces de auténticas luchas ideológicas (Gómez Rodríguez y García Ruiz, 2013)–, también el sistema educativo español incluye en los estudios primarios y secundarios asignaturas específicamente diseñadas para fomentar la educación ciudadana, aunque no siempre de forma obligatoria, y considera la competencia social y cívica una competencia clave y un elemento transversal.

Sin embargo, la centralidad otorgada a la promoción de la educación ciudadana en la escuela primaria y secundaria presenta tres relevantes problemas, respectivamente relativos a la definición, la formación, y la difusión de la Educación para la Ciudadanía (EpC). Una vez (§1) presentadas estas tres cuestiones, y (§2) definidas sus perniciosas implicaciones a nivel cultural y político, el presente ensayo aspira a ofrecer una posible respuesta a estos desafíos. Esta respuesta pasa por (§3) una redefinición del papel de la educación en y para la sociedad, y (§4) el sucesivo replanteamiento del propio paradigma democrático, con el fin de promover una participación ciudadana crítica y vitalmente implicada.

1. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA NOCIÓN PROBLEMÁTICA

El objetivo a lo que aspira el fomento de la EpC, así como afirma la propia ley educativa, es doble: por una parte "lograr la necesaria cohesión social", y, por otro, "garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica" (LOE, 2006). Así, el propio concepto de educación ciudadana revela una dicotomía implícita, un precario equilibrio entre socialización dogmática y emancipación creativa.

Por esta razón, el primer problema a lo que se enfrenta la EpC es un problema de *definición*: la EpC tiene que definirse a sí misma para evitar convertirse en una forma de adoctrinamiento (Sears y Hughes, 2006). Se puede correr este riesgo si se considera la EpC como una materia más entre las demás, una asignatura definida rígidamente en su contenido, y sometida, como las demás asignaturas del currículum, a una serie de evaluaciones.

De hecho, ya la transmisión del conocimiento según la tradicional lógica vertical puede favorecer por sí misma una concepción dogmática del contenido que se pretende transmitir, ya que puede producir una posible deriva propagandística, convirtiendo la EpC en la mera transmisión a un sujeto pasivo de lemas, frases hechas, y retóricas vacías. Al contrario, la comprensión y la práctica de la ciudadanía necesita la presencia de un juicio autónomo, la búsqueda de la verdad y sentido para su vida, y su relación con los demás (Kloubert, 2018). Qué hay que enseñar, y cómo hay que enseñarlo, son preguntas no banales para la EpC, a las que hay que contestar a partir de su definición.

El segundo problema a lo que se enfrenta la EpC es de naturaleza más práctica que teórica, y tiene que ver con quién está llamado a enseñarla en las escuelas. Un problema de *formación*. En Europa, según el reciente informe Eurydice (2017, p. 14): "17 sistemas educativos siguen careciendo de algún tipo de normas o recomendaciones sobre el desarrollo de las competencias del profesorado en EpC". Este dato sorprende si comparado con la cantidad de estudios que, en los últimos años, se han dedicado al tema de la reforma de los currículos con el fin de implementar la educación cívica (Parker 2002 y 2006; Stitzlein, 2010; Martins y Mogarro, 2010; González-Aguilar, 2012; Marí Ytarte, Moreno y Hipólito, 2016), y también con el gran número de competencias relacionadas con la EpC que la Universidad estaría llamada a transmitir al futuro profesorado (Ávila Francés, 2016).

En fin, el tercer problema se relaciona a la *difusión* de la EpC, más allá de la escuela. De hecho, la centralidad de la escuela en la formación de los (futuros) ciudadanos implica el casi total olvido de la formación de las personas que ya no están en edad escolar. Esta cuestión tiene que ver con el dónde y el cuándo de la EpC, que, si se centra exclusivamente en la etapa de la educación obligatoria, corre peligro de dejar al margen gran parte de la población que, en su día a día, se relaciona con un mundo social que le resulta difícil de comprender, porque no dispone de los recursos materiales, temporales, cognitivos o motivacionales necesarios (Scotton, 2016). Olvidarse de esta parte de la población, numéricamente relevante y en continuo crecimiento, significa olvidarse del hecho que alrededor del 35% de la población adulta, en España, tiene reducidas capacidades lectoras y de cálculo (OECD, 2017), y que en una sociedad que cada vez menos es una comunidad de relaciones, no se puede dar por descontado que en ella se realicen oportunidades educativas dotadas de sentido (Bauman, 2004). Por eso, limitar la educación ciudadana a una etapa de la vida, sin preocuparse de todo su conjunto, representa una perniciosa forma de miopía.

2. CRISIS CULTURAL Y CRISIS POLÍTICA

La interdependencia de educación y sociedad determina que, si la reflexión pedagógica no toma en serio estos problemas, los mismos afectarán la calidad de la convivencia civil, y, a su vez, una sociedad cívicamente desprevenida, causará más daños que beneficios al propio sistema educativo. En otras palabras, las implicaciones perniciosas que derivan de no dar respuestas a las criticidades relacionadas con la EpC pueden darse tanto a nivel cultural como socio-político.

Desde el punto de vista cultural, resulta evidente que la indeterminación de *qué* es y *cómo* se tiene que promover la EpC determina una crisis de identidad y valores de la propia sociedad, o, mejor dicho, una abdicación, por parte del sistema educativo formal, de su función formadora del *ethos* del ciudadano democrático. Como recuerda Adela Cortina (2011, p. 33): "educar sujetos morales para una ciudadanía democrática es una pieza central del edificio", entonces, allí donde reina la incertidumbre sobre los contenidos y las formas, el edificio tambalea peligrosamente.

Además, en relación al *cuándo* y *dónde* de la EpC, y al *quién* estaría encargado de promoverla, es importante subrayar que a la marginalidad formadora del sistema educativo formal corresponde una creciente centralidad de la educación informal, en particular debido a la revolución digital de nuestra sociedad de la información y de los consumos, la cual determina una creciente homogeneización y nivelación de las costumbres y de las opiniones, siendo la red un auténtico "panóptico digital" (Han, 2014). La nueva *Weltanschauung* que este proceso de (de)formación masiva produce está marcada por la defensa egoísta y narcisista de la existencia individual (Twenge y Campbell, 2009), por la satisfacción del deseo inmediato en lugar de la búsqueda de sentido, racional y emotivo, de la existencia (Mortari, 2017). En otras palabras, se reproducen lógicas económicas que se reflejan en la propia escuela, que acepta estas nuevas formas de creación cultural sin ser capaz de cuestionar su sentido y sus consecuencias (Durán Vázquez, 2012).

Desde el punto de vista socio-político, estos fenómenos culturales se reflejan en primer lugar en una desvalorización de una ciudadanía crítica a favor de una ciudadanía obediente y sumisa. Utilizando las categorías de Biesta, se promociona la *socialización* en lugar de la *subjetivación*, es decir la creación de una ciudadanía social, "que marcha colectiva y cohesivamente en la misma dirección", en lugar de una ciudadanía política que "tiene más interés en la pluralidad y la diferencia que en la uniformidad" (Biesta, 2016, 23).

Entonces, la escasa atención hacia la realización de momentos educativos significativos que puedan ayudar a crear una ciudadanía crítica y consciente dentro y fuera de la escuela, determina la progresiva decadencia del sentido mismo del concepto de democracia, sustituida por formas de videocracia (Sartori, 1998), democracias de "crédulos ignorantes" (Bronner, 2013), democracias digitales heterodirigidas (Hindman, 2009), o democracias consumistas (Scammel, 2014). Una situación que puede llegar hasta el punto de favorecer la creación de regímenes que dejan progresivamente al margen el ideal democrático para favorecer formas de populismo, entendiendo este término en su sentido peor, es decir como una reacción conservadora, donde la lógica de la mediación degenera en la proyección inmediata e irreflexiva de impulsos violentos y destructivos para la convivencia social (Müller, 2016).

Por todas estas razones, resulta necesario replantear la naturaleza y el sentido de la propria EpC, entendiendo su *por qué* y *para qué*.

3. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD. HACIA LA CAPACITACIÓN A LA VIDA POLÍTICA

La primera pregunta a la que tiene que contestar la EpC tiene que ver con su propia razón de ser. Resulta evidente, por las razones antedichas, que considerar la EpC como una simple forma de adaptación a la sociedad, de transmisión instrumental de valores y competencias preestablecidas, resultaría dañino, tanto a nivel cultural como socio-político. Al contrario, la EpC cobra sentido cuando se concibe como una práctica transformadora, que contribuye a forjar tanto la personalidad individual, como a promover relaciones sociales auténticas, vitales.

Por este motivo se puede afirmar que la EpC tiene su razón de ser en la contribución positiva que puede dar a la realización de una vida plena, tanto a nivel individual como colectivo, siendo esta el lugar mejor para convertir en práctica el ideal emancipador de la pedagogía crítica (Freire, 2005). Esta forma de educación crítica puede realizarse sólo si se parte del valor ejemplar de la figura del profesor, entendido como "un *pensador* y *recreador* del currículo, y no exclusivamente su *repartidor*" (Pring, 2010, 22). De hecho, el ejemplo creativo y reflexivo ofrecido por los profesionales de la educación es lo que puede poner en marcha el propio proceso educativo, concebido como un camino de búsqueda de un sentido que tenga valor para la existencia de cada cual. Se trata de un camino que sólo se puede realizar por medio de un aprendizaje significativo, crítico, reflexivo, abierto a la comprensión del otro, y emocionalmente relevante.

Para que este proceso de empoderamiento se pueda realizar, y se pueda dar una forma activa y participativa de ciudadanía, cada cual tiene que ser puesto en la condición de poder florecer como persona, es decir, de convertir su humanidad y sociabilidad potencial, en algo *de facto* existente (Nussbaum, 2012a). Según las palabras de Martha Nussbaum: "La educación debería concebirse no sólo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un *enriquecimiento* general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación" (Nussbaum, 2012b, p. 318). El enfoque de las capacidades de Nussbaum y Sen nos recuerda como la mera transmisión de conocimiento y competencias no agota el proceso educativo. Al contrario, para que la educación adquiera auténtico sentido, es necesario preocuparse también del entorno socio-político y económico que posibilita o no la realización de una vida plena (Bernal, 2017).

Estas consideraciones configuran las premisas básicas para un replanteamiento de la EpC, la cual más que una reproducción de la *Kultur*, es un constante camino de *Bildung*, es decir de formación intelectual, moral, afectiva y política del ser humano en su conjunto (Becka, Solbrekkea, Sutphenb y Fremstada, 2015). Consecuentemente, la educación no tiene que preocuparse de la construcción de una *Weltanschauung* estática, es decir de inculcar unos valores fijos e inmutables, un conjunto de normas y estándares, sino que tiene que promover la creación de una "intencionalidad colectiva" (Searle, 2010) y dinámica, es decir una comprensión de los principios a la base de determinados valores y visiones del mundo. Se trata de una concepción de la cultura que tiene una evidente repercusión socio-política, ya que: "Las instituciones y los hechos institucionales dentro de la institución requieren un reconocimiento y una aceptación continua, porque existen sólo hasta que son reconocidos y aceptados" (Searle, 2010, p. 103). Humberto Maturana habla a este respeto de una "conspiración ontológica" (Maturana, 2002, p. 70), es decir la voluntad de colaborar juntos para la constante puesta al día de las bases del vivir en común.

La EpC es siempre una educación que se cuestiona la realidad social existente. Es decir, una educación crítica y transformadora, intencionada a promover una ciudadanía que se hace cargo de comprender cómo llegar, juntos, a mejorar las condiciones de vida de todos y de cada uno de

los miembros de la comunidad, preocupándose de su bienestar en relación a todos los aspectos de la existencia. Según las palabras del filósofo MacIntyre: "El mejor tipo de vida humana […] lo viven quienes se implican en la construcción y mantenimiento de formas de comunidad dirigidas hacia la consecución compartida de aquellos bienes comunes sin los cuales el fin último del ser humano no se puede conseguir" (MacIntyre, 2007, XIV).

4. DEMOCRACIA PONDERADA

Por estas razones se puede afirmar que el objetivo de la EpC consiste en ofrecer a toda la población, se encuentre o no en edad escolar, la experiencia vital de momentos significativos en los que desarrollar capacidades fundamentales para comprender críticamente la realidad, dialogando para encontrar, juntos, caminos que lleven a una reforma humanizadora de la sociedad. Si eso es así, parece legítimo preguntarse si el paradigma político y la realidad material dentro de la cual esta pretensión emancipadora tiene lugar son adecuados para dar respuesta a estas exigencias, o si, al contrario, se han convertido en dispositivos obsoletos. Utilizando la metáfora de Dewey, el nutriente aportado por la educación tiene que convertirse en energía vital por medio de una adecuada infraestructura social, y si cambia el alimento, el organismo modifica su metabolismo.

El concepto y la práctica de la democracia pasan por constante replanteamientos que tienen estrecha relación con la realidad material de cada época. La *democracia representativa* que aún constituye la base formal de la gran mayoría de los ordenamentos jurídicos europeos, radica en el paradigma hobbesiano de soberanía y representación. Según este paradigma, los habitantes de un territorio –los súbditos (Hobbes), o los ciudadanos (democracias modernas) –autorizan, a través del voto, sus representantes a actuar en su nombre y poder en la toma de decisiones políticas (Duso, 2016). Dentro de esta lógica, el constitucionalismo democrático contribuye a marcar límites y barreras, tanto a la expresión directa de la voluntad popular, como al ejercicio despótico del poder (Cortés Rodas, 2012).

La *despolitización* implicada por el proceso de representación (Duso y Kergévan, 2007), y la dificultad de los ciudadanos para participar en las decisiones políticas, ha sido objeto de críticas y, al mismo tiempo, ha dado lugar a sugerentes replanteamientos de la institución democrática (Held, 2008), como respuesta a la "crisis de legitimación" de la democracia moderna (Habermas, 1973).

A partir de la propuesta de *democracia participativa* de Carole Pateman, se ha hecho hueco la idea que: "La existencia de instituciones representativas a nivel nacional no es suficiente para que haya democracia. Para alcanzar la máxima participación de todos en el nivel de la socialización, o capacitación y entrenamiento social para la democracia, ésta debe ubicarse asimismo en otras esferas para que puedan desarrollarse las necesarias actitudes individuales y las cualidades psicológicas" (Pateman, 1970, p. 42).

A raíz de esta invitación a la participación ciudadana, a partir de los años '90 del siglo pasado se ha ido desarrollando otra propuesta: la *democracia deliberativa*. Según la definición de Thompson y Gutmann (2004, p. 7): "Una forma de gobierno donde ciudadanos libres e iguales (y sus representantes) justifican las decisiones en un proceso en el que dan uno a las otras razones que son mutuamente aceptables, y generalmente accesibles, con el fin de llegar a conclusiones vinculantes para los ciudadanos en el presente, pero que permanecen abiertas a ser cuestionadas en el futuro". El proceso de toma de decisiones no sólo se abre a la participación de una mayor cantidad de personas, sino que implica también un continuo diálogo respetuoso

entre los participantes, para lograr acuerdos compartidos sustentandos en una común base racional.

La centralidad del diálogo en este modelo de democracia ha llevado a hablar de *democracia comunicativa* (Cortina y García-Marzá, 2003; Cortina, 2011), ya que el proceso de deliberación exige la comunicación intersubjetiva. Sin embargo, una mayor participación no siempre implica mayor comunicación y deliberación, como es el caso de algunas formas de *democracia directa*, como la democracia referendaria, que suprime cualquier tipo de mediación (Sartori, 2009). Se trata de un ideal y práctica de la democracia que resulta particularmente popular hoy en día, sobre todo gracias a la difusión de la red y a la posibilidad de realizar constantemente encuestas "en directo". Sin embargo, la democracia directa digital abre el camino a peligrosos escenarios totalitarios (Pilati, 2016). Al contrario, una propuesta muy interesante para unir comunicación, participación y compromiso ciudadano es ofrecida por la introducción del *sorteo* en el dispositivo representativo y en la práctica de la democracia (Moreno-Pestaña, 2017).

Todas estas distintas teorías tienen un rasgo en común: la voluntad de favorecer una mayor participación ciudadana en la toma de decisiones políticas. La calidad de esta participación, sin embargo, es muy desigual, y algunas formas de democracia directa no son compatibles con la EpC propuesta en este ensayo, ya que no promueven la reflexión crítica, la comprensión de los problemas, la escucha respetuosa de la alteridad, la búsqueda compartida de sentido, y la propuesta de posibles mejoras. Para que tenga lugar una deliberación real, difusa y comunicativa en los procesos de toma de decisión política, y para que estos procesos sean realmente igualitarios, imparciales e inclusivos, es necesario poner en mano de los ciudadanos herramientas, métodos y estímulos –espirituales y materiales –para incentivar su realización, para evitar que el ideal de democracia deliberativa se convierta en una distopía. Al mismo tiempo, el sorteo, con su carácter casual y temporaneo, parece incapaz de constituir la base para la práctica de una democracia difusa entre toda la población, y que pueda fomentar una relación comunicativa –y por lo tanto educativa –que perdure en el tiempo.

Parece útil, por lo tanto, proponer una reestructuración radical de la práctica democrática. La idea de una *democracia ponderada* surge de la toma de conciencia de la utilidad de crear verdaderos momentos educativos en los que los ciudadanos, independientemente de su edad, puedan hacer experiencia directa del diálogo comunicativo, desarrollando sus capacidades democráticas y actuando como agentes políticamente responsables. Dentro de este marco, escuela y universidad en particular –es decir el sistema educativo formal –, tendrían una importancia central, siendo centros propulsores de experiencias de educación que permiten auténticas ocasiones de enriquecimiento democrático: una educación dirigida a la comprensión de los problemas sociales con el fin de proveer soluciones concretas.

Desde un punto de vista metodológico, abundan prácticas pedagógicas y políticas que permiten desarrollar estas capacidades sin caer en una forma de educación impositiva y heterodirigida, es decir: en formas de adoctrinamiento. Entre ellas destacan, por ejemplo, el Aprendizaje-Servicio, la toma de decisiones que se realizan en experiencias de gobierno ciudadano como las *Planungszellen* alemanas (Tonella, 2012), las *Town Meetings* estadounidense, o los presupuestos participativos (Martínez y Arena, 2013). En todos estos casos lo que más cuenta es la capacidad de escuchar otras voces, argumentar a favor o en contra de una idea, vivir en primera persona una experiencia de servicio, y actuar para una mejora concreta del bien común.

La *democracia ponderada* es un ideal que necesita una concreta inversión material, ya que las ocasiones de formación tienen que ser ofertadas de forma gratuita e inclusiva, y tienen que ser dirigidas a todos los ciudadanos, a través de una participación voluntaria. Ya que estas ocasiones tienen que ofertarse a todos, sin distinción de condición social y económica, para fomentar la participación se necesita un incentivo. Esto podría tomar la forma de una licencia de estudio retribuida, en el caso de los trabajadores, o de un subsidio, en el caso de personas en condición de desempleo.

En una *democracia ponderada*, participar en estos momentos educativos es un prerrequisito necesario para el ejercicio de los derechos de voto, activo y pasivo. Es decir: sólo la participación en un número definido de actividades daría la posibilidad de expresar totalmente el voto durante elecciones democráticas, mientras que una participación menor o nula daría lugar a un voto con valor proporcionalmente inferior. Del mismo modo, sólo la participación en un número definido de oportunidades formativas permitiría ser elegido, o nombrado, representante político.

CONCLUSIONES

Educación y sociedad no pueden considerarse compartimentos estancos, y la relación entre ellas es aún más evidente cuando se consideran la naturaleza y la finalidad de la EpC. Si la educación se considera como una práctica crítica y reflexiva, finalizada a saber vivir en el mundo de forma adulta (Biesta, 2019), entonces la educación puede fomentar una auténtica democracia sólo cuando se fomenta una participación crítica y reflexiva de toda la población en la consecución del bien común. Aceptar estas consideraciones implica aceptar el desafío de concebir una forma adecuada de convivencia democrática que posibilite la expresión de una ciudadanía difusa, responsable y comprometida.

Consecuentemente, el replanteamiento de la estructura material de la democracia, la propuesta de una *democracia ponderada*, tiene la finalidad de dar cabida a un ideal educativo que abandona un concepto impositivo y uniformador de cultura, y que promueve, al contrario, un proceso de capacitación de la multitud heterogénea para el ejercicio de sus capacidades democráticas. Sólo de esta forma se podrán realizar nuevas formas de convivencia que den sentido a la vida humana, en cuanto sociabilidad, y a la sociedad, en cuanto expresión más alta de la humanidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila Francés, M. (2016). La educación para la ciudadanía en la formación inicial de maestros. *Foro de Educación, 14*(20), 153-175.

Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. México: Fondo de Cultura Económica.

Becka, E.E., Solbrekkea, T.D., Sutphenb, M. y Fremstada, E. (2015) When mere knowledge is not enough: the potential of bildung as self-determination, codetermination and solidarity. *Higher Education Research & Development, 34*, 445-457.

Bernal-Guerrero, A. (2017). La educación como capacidad fértil. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 71-86). Madrid: Dykinson.

Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.

Biesta, G. (2016). Democracy, citizenship and education: from socialisation to subjectification. *Foro de Educación*, *14*(20), 21-34.

Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, *50*, 63-74.
Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. París: Presses Universitaires de France.
Cortés Rodas, F. (2012). La tensión entre constitucionalismo y democracia. *Estudios de derecho*, *69*(153), 13-32.
Cortina, A. (2011). Ciudadanía democrática: ética, política y religión. XIX Conferencias Aranguren. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, *44*, 13-55.
Cortina, A. y García-Marzá, D. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas*. Madrid: Tecnos.
Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
Durán Vázquez, J. F. (2012). La educación y la esfera pública del proyecto colectivo a las incertidumbres del individualismo mercantilista y democrático. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, *35*, 41-66.
Duso, G. (2016). Pensar la democracia más allá de las elecciones. *Conceptos Históricos*, *2*(2), 40-76.
Duso, G. y Kervégan J. F. (Eds.) (2007). *Crise de la démocratie et gouvernement de la vie*. Monza: Polimetrica.
Comisión Europea/EURYDICE (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017. Informe Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Gómez Rodríguez, E. y García Ruiz, C. R. (2013). El debate en torno a la educación para la ciudadanía en España: Una cuestión más ideológica que curricular. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 12.
González-Aguilar, F. (2012). Educación y ciudadanía: notas para la reflexión. En J. M. Pina (Ed.), *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*. México:D.D.S. México.
Habermas, J. (1973). *Problemas de legitimación del capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
Han, B.C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
Held, D. (2008). *Modelos de democracia*. Madrid: Alianza.
Hindman, M. (2009). *The myth of digital democracy*. Princeton: Princeton University Press.
Kloubert, T. (2018). Propaganda as a (new) challenge of civic education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 9*(2), 139-159.
Krzanric, R. (2019). Por qué necesitamos reinventar la democracia. *BBC Mundo*. En https://www.bbc.com/mundo/vert-fut-47802956.
Marí Ytarte, R. M., Moreno, R. y Hipólito, N. (2016). Educación y ciudadanía. Propuestas educativas desde la controversia. *Foro de educación*, *14*(20), 49-69.
Martínez, C. y Arena, E. (2013). *Experiencias y buenas prácticas en Presupuesto Participativo*. Buenos Aires: UNICEF-Universidad Nacional de General Sarmiento.
Martins, M. J. y Mogarro, M. J. (2010). A educaçao para a cidadania no sécolo XXI. R*evista Iberoamericana de Educación*, *53*, 185-202.
Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguajes en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.
MacIntyre, A. (2007). *After virtue. A study in moral theory*. Notre Dame: Notre Dame Press.
Moreno Pestaña, J. L. (2017). Los desafíos del sorteo a la democracia, los desafíos de la democracia al sorteo. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (72), 7-21.
Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina.
Müller, J. W. (2016). *Was ist Populismus.* Berlin: Suhrkamp.
Nussbaum, M. (2012b). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
Nussbaum, M. (2012a). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

OECD (2017). *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD Publishing.
Parker, W. (2002). *Teaching Democracy*: *Unity and Diversity in Public Life.* New York: Teachers College Press.
Parker, W. (2006). Public Discourses in Schools: Purposes, Problems, Possibilities. *Educational Researcher*, *35*(8), 11-18.
Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
Pilati, A. (2016). *Rivoluzione digitale e disordine politico*. Milano: Guerini Associati.
Pring, R. (2010). The need for a wider education of learning. *International Studies in Sociology of Education, 20*(1), 83-91.
Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Roma-Bari: Laterza.
Sartori, G. (2009). *La democracia en 30 lecciones*. México: Taurus.
Scammel, M. (2014). *Consumer democracy: The marketing of politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Scotton, P. (2016). University and deliberative democracy. Towards citizenship education. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, *28*, 61-82.
Searle, J. R. (2010). *Making the social world. The structure of human civilization*. Oxford: Oxford University Press.
Sears, A. y Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination?. *Citizenship Teaching and Learning*, *2*(1), 3-17.
Stitzlein, S. (2010). Deliberative democracy in teacher education. *Journal of Public Deliberation 6*(1), Art. 5.
Thompson, D. y Gutmann, A. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
Tonella, G. (2012). *Politiche di Partecipazione. Dalla filosofia politica alla scienza delle politiche*: *politiche deliberative, partecipative e di rendicontazione.* Padova: Cleup.
Twenge, J. M. y Campbell, W.K. (2009). *The narcissism epidemic. Living in the age of entitlement*. New York: Free Press.

LA PERCEPCIÓN DE LOS VALORES EN ESCOLARES PARAGUAYOS

Servin Mendieta, Yeni Alicia
Universidad de Navarra, Pamplona, España
yservin@alumni.unav.es

Arbués, Elena
Universidad de Navarra, Pamplona, España
earbues@unav.es

Resumen

Como parte de una investigación más amplia sobre la educación del carácter, y partiendo de que parte inherente de esta es la educación en valores, se describe un estudio empírico sobre su conocimiento y percepción por parte de una muestra representativa de alumnos del 7° grado de la Educación Escolar Básica de Paraguay. Se presenta el resultado de un cuestionario relativo a conocimientos sobre valores (valores teóricos, habilidades personales y sociales, y actitudes morales) y su percepción. Se han seleccionado 9 centros educativos, públicos y privados, de la ciudad de Asunción (Paraguay); el número de sujetos que han participado en el estudio es de 300. Los resultados obtenidos nos han permitido comprobar la influencia que la educación que reciben ejerce en ellos. Teniendo en cuenta dichos resultados, es nuestro propósito seguir trabajando en esta línea para profundizar en el aprendizaje real de los estudiantes, además de tratar de determinar algunas de las actitudes y valores que convendrá fomentar en los escolares paraguayos mediante las propuestas de intervención.

Abstract

As part of a broader research on character education, and considering education in values as an inherent parto f it, an empirical study knowledge and perception by a representative sample of 7th grade students in Paraguay is described. The result of a questionnaire regarding the knowledge about values (theoretical values, theoretical and social skills, and moral attitudes) and the perception of values by students, is presented. 9 Educational institutions, public and private, have been selected in the city of Asunción (Paraguay); the number of subjects who have participated in the study is 300. The results obtained have allowed us to verify the influence that the education they receive has on them. Taking into account these results, it is our purpose to continue working in this line to deepen the real learning of students, in addition to trying to determine some of the attitudes and values that should be encouraged in Paraguayan schoolchildren through intervention proposals.

Palabras clave: educación en valores; educación moral; educación del carácter en Paraguay; agentes educativos.

Keywords: education in values; moral education; character education in Paraguay; educational agents.

INTRODUCCIÓN

Existe un interés creciente por la formación personal y moral de los niños y adolescentes, que ha llevado a que cada vez sea más común oír hablar de algunas tendencias educativas en las que se concreta cómo llevar a la práctica la educación de la dimensión moral de los niños y jóvenes (Bernal, González Torres y Naval, 2015). Es el caso de la educación del carácter, que recibió un claro impulso en EEUU en los años noventa y que pronto traspasó las fronteras de ese país. El peso que ha tenido EEUU en su difusión es importante, especialmente en los países de América Latina.

Sin dejar de considerar que hay dimensiones educables comunes a toda persona, nos planteamos que para lograr determinar el contenido de un adecuado programa de educación del carácter es necesario valorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los lugares en que tales propuestas pretenden aplicarse (Pini y Anderson, 1999). Y es que, en un contexto global, parece erróneo tratar de articular una educación para grandes masas con individuos que pertenezcan a grupos heterogéneos (Savater, 2003). La educación moral debe estar a la altura de los retos actuales, sin dejar de considerar los contextos locales donde, quizá, la educación pueda moverse a diferentes ritmos. Resulta ineludible que esas circunstancias locales determinen, en mayor o menor medida, las características y contenidos de cualquier propuesta de intervención. Lo consideramos así en el caso de Paraguay.

La sociedad paraguaya afronta un gran cambio en la vida familiar y social, el cual está llevando a una reevaluación del papel de la familia y de la escuela en la enseñanza de valores. El crecimiento de los hogares monoparentales obliga a delegar la responsabilidad de la educación de sus hijos en los abuelos, los hermanos y a veces en los mismos hijos. En el estudio realizado por los Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay, los profesores destacan que entre los factores que más influyen en el bajo rendimiento de los alumnos está la violencia intrafamiliar y la falta de apoyo familiar (MEC, 2007). El fracaso escolar, los problemas de comportamiento, el embarazo precoz, el abuso de drogas y alcohol, los accidentes y homicidios o, incluso, el suicidio son algunas de las problemáticas que sufren los niños y jóvenes paraguayos (UNFPA, 2015). Esto se refleja en la falta de desarrollo de las capacidades tanto en lo personal como en lo social, lo que dificulta la integración, la participación y el compromiso social (Naval, 2000). La consecuencia es que esta debilitación de la estructura social afecta de forma negativa al equilibrio familiar y comunitario. La crisis de valores perjudica negativamente a los adolescentes en su rendimiento académico y en su comportamiento personal y social, al tiempo que conduce al declive de la responsabilidad cívica.

Actualmente en Paraguay se participa de un proceso de reforma educativa cuyo interés por la formación personal y moral de los niños y adolescentes va en aumento, aunque el análisis de los avances y desafíos de la educación provoque sentimientos ambiguos. Por un lado, no se evita la frustración ante la lentitud de los progresos y los riesgos de retrocesos. Por otro, el dinamismo de las sociedades siempre abre expectativas de promover los cambios tan anhelados (Tedesco, 2016). Se evidencia la urgencia de una reestructuración del sistema educativo y de una educación más centrada en el desarrollo de valores, enfocada a la formación moral como un medio idóneo para la transformación de la sociedad en una institución más democrática y participativa.

Esta realidad paraguaya es el motivo de nuestra investigación, la cual pretende la búsqueda de propuestas en el ámbito de la educación formal mediante la educación del carácter, orientada a valores.

En este trabajo mostramos el grado de adquisición de los valores por parte de los alumnos del 7° grado de la Educación Escolar Básica, en instituciones públicas y privadas de Paraguay. Explorar los conceptos, actitudes y valores sobre los que los alumnos muestran carencias nos servirá de base para formular propuestas en el ámbito de la educación formal mediante la educación del carácter.

1. TRABAJO DE CAMPO

La decisión de enfocar nuestro estudio en la población de 7º grado (12-13 años) se debe a que en los años previos los alumnos están muy vinculados a la familia y acostumbrados a compartir un tiempo considerable con un solo profesor. Es en séptimo grado cuando experimentan una mayor autonomía en el grupo de amigos y en el colegio (en este empiezan a tener varios profesores), y manifiestan los valores adquiridos tanto en el ámbito familiar como en el 1° y 2° Ciclo de la Educación Escolar Básica. Además, en 7º grado cuentan con dos asignaturas en la que se fomentan los valores: formación Ética y Ciudadanía y Desarrollo Personal y Social.

1.1. Objetivo del trabajo

El análisis de las respuestas proporcionadas por los alumnos en lo relativo al conocimiento sobre valores que el niño adquiere en el contexto familiar y escolar y qué significado tienen para ellos.

1.2. El instrumento

El instrumento de recogida de datos utilizado para llevar a cabo la investigación de campo es un cuestionario que incluye preguntas cerradas, de elección múltiple, de respuesta libre y de clasificación. Para la preparación del cuestionario se ha recurrido a la utilización de propuestas de autores como Lickona, Naval, Arbués y el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía 2016 de la IEA Informe Latinoamericano (ICSS). Se ha tomado como base de reflexión el Diseño curricular de la Educación Escolar Básica paraguaya. Consta de 23 ítems distribuidos en tres bloques:

- conocimientos teóricos (ítems 1 al 9): consiste en temas relacionados con el grado de conocimiento que los alumnos poseen en cuanto a los valores propuestos;
- habilidades personales y sociales (ítems 10 al 17): son habilidades que los alumnos cultivan en los ámbitos personal y social;
- actitudes morales (ítems 18 al 23): son disposiciones que califican a los alumnos de acuerdo con un análisis de su maldad o bondad.

1.3. La muestra

Se trata de una investigación cuantitativa y cualitativa, en la que se sigue una estrategia de indagación basada en la aplicación de un cuestionario. Tiene un marcado componente contextual escolar, ya que trabajamos específicamente con la población de estudiantes del séptimo grado de la Educación Escolar Básica. Este estudio se fundamenta en un planteamiento metodológico evaluativo y sigue las fases del método hipotético-deductivo-experimental. Los valores con los cuales se está trabajando son: generosidad, justicia, respeto, responsabilidad, solidaridad, veracidad.

Considerando que la población total de estudiantes del séptimo grado matriculados en el año 2018 en el Departamento de Capital (zona Asunción) es 8919, se ha optado por una muestra de investigación de tipo probabilístico y aleatorio. Finalmente, el número de sujetos que han participado en el estudio es de 300. La muestra está formada por 9 colegios, 7 públicos y 2 privados de la cuidad de Asunción.

2. La percepción de los valores en escolares paraguayos

Presentamos los resultados de las respuestas proporcionadas por los alumnos encuestados a las preguntas relacionadas con la adquisición de valores de cada uno de los bloques temáticos.

2.1. Bloque I: Conocimientos teóricos sobre valores (CTV)

Este Bloque consta de 9 ítems, y en él se pone énfasis en los conocimientos sobre valores que el niño aprende en su entorno familiar y escolar.

Tabla 1. Valores aprendidos en la casa

Valores	%
Generosidad	19,13
Justicia	10,65
Respeto	23,29
Responsabilidad	18,44
Solidaridad	17,14
Veracidad	11,34

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados nos demuestran que los alumnos identifican el respeto como el valor aprendido con mayor frecuencia (23,29%) dentro de la casa. El otro valor que alcanza una frecuencia mayor en las respuestas es la generosidad (19,13%).

Tabla 2. Valores aprendidos en la escuela/colegio

Valores	%
Generosidad	13,89
Justicia	12,47
Respeto	22,10
Responsabilidad	26,26
Solidaridad	15,32
Veracidad	9,96

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a los valores aprendidos en la escuela/colegio, nos damos cuenta de que el valor más sobresaliente para los alumnos es la responsabilidad (26,26%). El respeto (22,10%) es otro de los valores importantes aprendidos dentro de la comunidad educativa.

Tabla 3. Valores aprendidos entre compañeros o amigos

Valores	%
Generosidad	22,51
Justicia	9,16
Respeto	22,16
Responsabilidad	9,63
Solidaridad	24,83
Veracidad	11,72

Fuente: Elaboración propia.

El valor aprendido con mayor frecuencia entre los compañeros o amigos ha sido la solidaridad (24,83%). El otro valor que logra una frecuencia elevada de aceptación es la generosidad (22,51).

2.2 Bloque II: Habilidades Personales y Sociales (HPS)

Este bloque consta de 8 ítems. En este caso mostramos únicamente la respuesta dada al ítem relativo a qué significado tienen los valores para ellos y de que persona han aprendido acerca de los valores.

Tabla 4. ¿Qué significan los valores para ti?

Respuestas más sobresalientes	%
Los valores para mí son imprescindibles para vivir armónicamente	18,61
Son cosas que la gente debe practicar para mejorar la sociedad	17,75
Significan acciones que debemos de considerar para la vida	17,07
Los valores significan muchas cosas que hay que usar en la vida cotidiana	16,14
Los valores son algo importante porque sin ellos no habría gente buena	12.30
Los valores son normas de comportamiento	11,36
Valor significa ser respetuoso, solidario, amable, generoso, etc	6,77

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 4 muestra algunas coincidencias referentes al significado que tienen los valores para los alumnos. Un 18,61% de los alumnos coinciden en que los valores son imprescindibles para vivir armónicamente, mientras que un 17,75% cree que son cosas que la gente practica para mejorar la sociedad. En contrapartida un 6,77% sostiene que "valor" significa ser respetuoso, solidario, amable, generoso, etc.

Tabla 5. ¿De qué persona has aprendido acerca de los valores?

Agente educativo	%
Padres	51,53
Hermanos	6,95
Abuelos	13,09
Amigos	7,36
Profesores	12,88
Otros	8,18

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la pregunta "De quien has aprendido acerca de los valores", con la frecuencia más alta se posicionan los padres (51,53%), seguidos de los abuelos (13,09%). También se rescata la influencia de los profesores (12,88%).

2.3. Bloque III: Actitudes morales (AM)

Este bloque consta de 6 ítems, y en él se indaga acerca de las normas, costumbres y de los modos como son transmitidas al individuo; también, sobre actitudes que permiten averiguar sobre criterios morales.

Tabla 6. Actividades realizadas para fomentar los valores

	%
Educación religiosa	15,04
Charlar con mis hermanos/as	8,93
Ser ordenado con mis cosas	14,56
Estudiar para saber	19,05
Participar en campamentos juveniles	7,32
Hacer lo que dicen mis padres	21,23
Practicar deportes	13,87

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados respecto a las actividades realizadas por los alumnos para fomentar los valores, encabeza la lista la de hacer lo que dicen mis padres (21,23%), seguida de estudiar para saber (19,05%). En contrapartida, las actividades que menos aceptación han recibido son las de participar en campamentos juveniles (7,32%) y charlar con mis hermanos/as (8,93%).

CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos en la encuesta podemos extraer algunas conclusiones.

En referencia a las variables analizadas por la encuesta, sobresalen las siguientes respuestas proporcionadas por los alumnos en cuanto a conocimientos teóricos sobre valores. Los encuestados han identificado entre los valores propuestos cuales son los principales para ellos, los que han aprendido en la casa, en el colegio, y entre compañeros y amigos, mediante un proceso de discernimiento y apropiación individual. También han demostrado que en su mayoría saben asociar los diferentes valores con sus respectivas definiciones. Al mismo tiempo, un porcentaje considerable de los educandos cree necesario que los valores sean transmitidos en las escuelas y colegios, tanto en una asignatura específica como en materias integradas en diversas asignaturas. Asimismo, la vida escolar, en cuanto a valores se refiere, requiere un trabajo permanente alrededor de proyectos éticos, que hagan conscientes a todos los participantes de las necesidades de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales. La escuela debe ser una fuente de transmisión o incorporación de valores éticos (OEI, 2010). Resulta revelador que, con una frecuencia elevada, los alumnos señalen que los valores deben ser transmitidos por la sociedad, anteponiéndose a la familia y la escuela. Consideramos que la familia es la única plataforma educativa que puede garantizar la formación integral de la persona, no solo en los primeros años sino a través de la vida, pues esta es la primera fuente de socialización y formación de valores (Bernal, 2005); por consiguiente, es significativo que la sociedad sea la mejor transmisora de valores, pues ella tiene como propósito reflejar los valores adquiridos en la familia y escuela para una convivencia sana entre los individuos que la componen.

En cuanto a lo que hace referencia a las habilidades personales y sociales, destacamos que los resultados nos han revelado que los alumnos poseen una amplia conciencia de lo que es importante para ellos –en cuanto a su futuro– en el plano personal y social, y se identifican con ciertos valores positivos propuestos. Es fundamental que cada alumno reflexione y haga un discernimiento de aquellos valores que desea hacer propios, mediante un proceso eminentemente personal. Por otra parte, resulta positivo mencionar que reconocen la necesidad de que existan leyes y valores esenciales practicables para la convivencia armónica, así como

que identifican los valores de acuerdo con el orden de prioridades que ellos consideran. Para ellos, el valor del respeto está en primer lugar entre todos los propuestos para la investigación. Al priorizar un valor sobre otro están demostrando que estos están profundamente arraigados en ellos, de manera que les resulta fácil aplicarlos en sus vidas, lo que conduce al logro del éxito en sus vidas. Igualmente, al poner en primer lugar a los padres como figura de transmisión de valores y que los mismos hayan sido significativos, reafirman el rol de la familia, que es el fundamento de toda sociedad bien construida, indispensable para el logro del bien común.

Los resultados obtenidos referentes a actitudes morales son positivos. Los alumnos se manifiestan capaces de participar en activadas grupales con fines de divertirse y hacer amistad, así como también para ayudar a sus semejantes. Consideran por otra parte que las actividades más convenientes que ayudan a fomentar los valores en el aula son: el trabajo en grupo, la no discriminación; así como ayudar al compañero para la asimilación de alguna lección. Estas actividades promueven la intercomunicación, liman asperezas y crean vínculos. Asimismo, realizan actividades que ayudan a internalizar los valores. Saben distinguir las actividades relacionadas con la vida democrática, obedecer las normas. Hay que reconocer que una de las prioridades de la educación tendría que ser la formación de actitudes y valores, debido a que la escuela se centra más frecuentemente en los conceptos que en las personas

Una escuela que responda a los planteamientos anteriores tendría que estructurarse alrededor de cuatro aspectos que Delors (1996) denomina “Los cuatro pilares de la educación”. Este autor considera necesario que los individuos adquieran cuatro aprendizajes que serán esenciales para su desarrollo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos aprendizajes suponen una educación básica con un enfoque que incida no sólo en la información sino la formación de las personas, una formación básica comprometida con el desarrollo integral de los seres humanos, lo que posibilita alcanzar cada vez mayores niveles de autocontrol.

REFLEXIÓN DE RESULTADOS Y LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La educación tiene la finalidad de formar el carácter de las personas; debe formar a un hombre que piense, sienta, valore, cree, haga y, sobre todo, ame; es decir, a un hombre que tenga carácter. En el sentido más amplio, tiene que prepararlo para la vida y el trabajo, lo cual constituye la esencia misma del proceso educativo (Alonso, 2008). Esta realidad permite comprender que el desarrollo del ser humano está ligado indisolublemente al proceso educativo, en el marco del cual se forma como ciudadano.

En Paraguay se hace evidente la necesidad de una educación del carácter que se fortalezca en la convivencia democrática y a la formación en valores que impulse a los escolares y jóvenes quienes aportaran a la renovación social del país.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que los colegios no son islas cerradas, sino que están insertos en una comunidad determinada y que ésta ha de ser sembradora de virtudes y valores para que los jóvenes aprendan allí (Hernández-Sampelayo, 2007). Tanto las familias como las escuelas deben estar sujetas a la comunidad social en la cual viven y se relacionan promocionando los valores éticos fundamentales para fortalecer la estabilidad familiar y social.

Como hemos visto al analizar las respuestas obtenidas, los alumnos afirman que la responsabilidad que tienen los padres en transmitir los valores a sus hijos es crucial. Es importante tener en cuenta que se aprende con el ejemplo (White, 2005). Y por eso que es

sumamente relevante que los padres demuestren cómo se manejan, ya que la manera en que los adultos se relacionan con los demás, de pedir las cosas, de compartir la mesa, el asiento, de cooperar, de ayudar a los demás, de defender, de reclamar, de tolerar y de aceptar, todo esto afectará e influenciará a los hijos. Instruir a los hijos para que internalicen las normas de conducta los ayudaran a la buena convivencia y a sentirse bien en el ambiente en que se encuentran. Muchos valores, como la amistad, la comprensión, la tolerancia, la paciencia, la solidaridad y el respeto, son esenciales para un sano desarrollo de los chicos.

Para cumplir el objetivo de formar en actitudes y valores a los alumnos y alumnas es necesario formar formadores en educación en valores, es decir, preparar a los docentes con recursos necesarios para atender el desarrollo moral de los educandos.

Por ende, para la formación de los buenos hábitos es fundamental el papel de los educadores, ya que los mismos deben tratar de desarrollar unos hábitos de la mente, corazón y conducta que permitan al alumno el crecimiento y desarrollo pleno en la toma decisiones buenas y actuando consecuentemente con ellas; de esta manera se contribuye a hacer una sociedad más feliz y solidaria (Hernández-Sampelayo, 2007). La educación requiere el compromiso moral de sus actores, los profesores.

Conviene subrayar que el sistema educativo, cualquiera sea su realidad está sometido constantemente a múltiples estímulos externos, alejados en muchos casos de lo que espera la educación, formar una persona que sea capaz de dirigir su propia vida, basada en la internalización de ciertos valores mínimos, como la libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, respeto, que le permitan actuar de manera autónoma e insertarse positivamente en la sociedad (Aldea, 2001).

En el caso de la escolarización en Paraguay ha sido constante y en crecimiento, sin embargo, presenta niveles bajos. La etapa educativa con mayor tasa de escolarización es la Educación Escolar Básica (EEB) con un 80%; alrededor de un 68% tiene la Educación Inicial y un 55% la Educación Media (Unidad Técnica Pro ENEP, 2012). Esto nos lleva a considerar la oportunidad de incidir en la educación del carácter en la etapa de la EEB, tal y como pretendemos con nuestro proyecto de investigación.

En cuanto a las posibles variables sobre las cuales puede actuar la política educativa, destacamos la necesidad de la recuperación de la autoridad docente y de su compromiso con la educación moral de los estudiantes; lo que implica la necesidad de mejorar su formación (Arbués y Servin, 2019). Los estudios coinciden en señalar que en Paraguay los futuros profesores no adquieren durante su formación inicial las herramientas básicas para trabajar en contextos específicos como el de los pueblos originarios, escuelas rurales unidocentes o en contextos de extrema pobreza (Valdez, 2010). Es conveniente resaltar que, en contextos de gran diversidad cultural, el coraje moral docente resulta fundamental para afrontar la compleja tarea de educar en virtudes. El docente es modelo y presentador de modelos inspiradores, favoreciendo así un impacto positivo en los estudiantes. No podemos dejar de considerar la soledad y frustración que debe superar el docente cuando el contexto escolar y sociocultural no comparte los principios éticos, morales y profesionales necesarios para la tarea de ayudar a los jóvenes en su mejora personal y social (Varela, Naval, Bernal y Sobrino, 2018).

Teniendo en cuenta estos resultados, es nuestro propósito seguir trabajando en esta línea para profundizar en el aprendizaje real de los estudiantes. Además de tratar de determinar algunas de

las actitudes y valores que convendrá fomentar en los escolares paraguayos mediante las propuestas de intervención (UNESCO, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldea, E. (2001). *Estrategias educativas para trabajar en valores*. Santiago de Chile: Dirección de Educación Municipal.

Alonso, G. (2008). *Valores y vida cotidiana*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Arbués, E. y Servin, Y. A. (2019). De lo global en la educación del carácter. En el caso de Paraguay. *Estudios sobre educación*, 37, 159-178.

Bernal, A., González Torres, M., Naval, C. (2015). La educación del carácter perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, *4*(6), 35-45.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Hernández-Sampelayo, M. (2007). *La educación del carácter*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

MEC (2007). *Evaluación del sistema educativo de Paraguay*. Asunción.

Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.

OEI (2010). *2021 Metas Educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.* Madrid: OEI.

Pini, M. E. y Anderson, G. L. (1999). Política educativa, prácticas y debates en los Estados Unidos. Reflexiones sobre América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 137-162.

Rodríguez, A. (2005). Tipos sociales y personas singulares: “Familias” y Familia. En A. Bernal (Ed.), *La familia como ámbito educativo* (pp. 89-117). Madrid: Rialp.

Savater, F. (2003). Educación y ciudadanía en la era global. Conferencia en Washington: Centro Cultural del Banco Interamericano de Desarrollo.

Tedesco, J. C. (2016). La educación en Latinoamérica. Transformaciones y futuro. *Foro abierto*, 4, 6-8.

UNESCO (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación*. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú. Chile. Edición: Bárbara Menezes.

UNFPA (2015). *Paraguay joven. Informe sobre juventud*. Asunción: UNFPA

Unidad Técnica Pro ENEP (2012). Situación económica, social y ambiental en Paraguay. La superación de la pobreza como desafío prioritario en el bicentenario de la independencia nacional. Extraído el 15 de diciembre de 2018, de http://www.geam.org.py/v3/cgp/files/2009/01/DIAGN%25C3%2593STICO-PAIS-UT-2012.pdf

Valdez, E. L. (2010). Perspectivas educativas contemporáneas en América Latina. Extraído el 10 de diciembre de 2018, de https://eprints.ucm.es/11038/1/T3219 5.pdf

Varela, A., Naval, C., Bernal, A. y Sobrino, A. (2018). Explorando virtudes en un instituto público mexicano de educación secundaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 167-187.

White, E. (2005). *Consejos para nuestros padres y alumnos*. México: APIA.

ESTUDIO LONGITUDINAL COMPARADO DEL PRIMER NIVEL DEL IMPACTO DE LAS JORNADAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EXTREMADURA. EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES EDUCATIVOS (2018-2019)

Solís Galán, Mª Gloria
Universidad de Extremadura, Cáceres
glsolisg@unex.es

Mayor Paredes, Domingo
Universidad de Almería (España)
dmp810@ual.es

Resumen
En este trabajo se presenta un estudio comparativo de los resultados obtenidos en dos jornadas formativas organizadas por la Red Extremeña de Aprendizaje-Servicio (REApS) durante los años 2018 y 2019. Ambas acciones, pretenden contribuir a difundir y consolidar el Aprendizaje-Servicio (ApS) como práctica educativa innovadora en Extremadura. Para comprender holísticamente el proceso de implementación y posibilitar la toma de decisiones con respecto a su continuidad, replicabilidad y/o mejora de la acción educativa, se siguió la metodología de investigación evaluativa de programas y los principios de investigación basada en diseño. En la fase de la evaluación final semisumativa, se llevó a cabo una evaluación de impacto destinada a la obtención de conclusiones para orientar diseños sucesivos y mejorar su calidad. El instrumento de recogida de datos empleado fue un cuestionario de valoración de la percepción de los participantes aplicado por los Centros de Profesores y Recursos. Los resultados de la evaluación de la satisfacción mostraron la eficacia del diseño en relación a los objetivos divulgativos y de sensibilización, pero también apuntan a la optimización de los recursos organizativos como vía para facilitar la transferencia del ApS a la práctica docente, contribuir a la mejora y desarrollo educativo-social sostenible.

Abstract
This paper presents a comparative study of the results obtained in two symposiums organized by the Extremadura Service-Learning Network (REApS) during the years 2018 and 2019. Both actions are intended to contribute to disseminate and consolidate the Service-Learning (S-L) as an innovative educational practice in Extremadura. To holistically understand the implementation process and enable decision-making regarding its continuity, replicability and / or improvement of educational action, the methodology of program evaluation research and the principles of design-based research were followed. In the phase of the semi-summative final evaluation, an impact evaluation was carried out to obtain conclusions to guide successive designs and improve their quality. The data collection instrument used was a questionnaire to assess the perception of the participants applied by the Centers for Teachers and Resources. The results of the satisfaction assessment showed the effectiveness of the design in relation to the dissemination and awareness objectives, but also point to the optimization of organizational resources as a way to facilitate the transfer of S-L to teaching practice, contribute to the improvement and sustainable social-educational development.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; evaluación de programas; formación continua del profesorado, formación docente; innovación educativa; mejora educativo-social, desarrollo sostenible.

Keywords: service learning; program evaluation; educational innovation; teacher training; education and social improvement; sustainable development.

INTRODUCCIÓN

En un contexto de preocupación global por un desarrollo humano y social sostenible, estamos viviendo una llamada a la movilización y al cambio para lograr responder a los desafíos mundiales actuales que han sido identificados en la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2016). Es por ello que la educación (con enfoque humanista) es considerada un pilar clave para favorecer el desarrollo social, económico y cultural sostenible. Para ello, se requiere que en la base de la educación se incorporen valores humanistas tales como: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común. En este sentido, se considera esencial la función de los y las docentes y otros educadores (UNESCO, 2016) y, por tanto, su formación y desarrollo profesional para dotarles de competencias para el desarrollo sostenible y capacitarles para formar en ellas al alumnado (Murga, 2015). Es por ello que las instituciones de educación superior se consideran un agente principal para el logro de los ODS "debido a su misión clave de generación de conocimiento, enseñanza e innovación social para la sostenibilidad" (Tejedor et al., 2019, p. 1).

Teniendo en cuenta lo anterior, propuestas pedagógicas como el Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) cobran fuerza en el ámbito internacional y nacional, en todos los niveles educativos y disciplinas. El ApS es se configura como una metodología innovadora y al servicio de la transformación educativa y social, con gran potencial para mejorar la calidad de la educación y desarrollar competencias cívicas y profesionales para el desarrollo sostenible (Álvarez-Castillo, Martínez, González y Buenestado, 2017; Aramburuzabala, Cerrillo y Tello, 2015; Aramburuzabala, McIlrath y Opazo, 2019; Deeley, 2016; García y Cotrina ,2015; Martín, Hernández y García, 2018; Tejedor et al., 2019). De acuerdo con los organismos internacionales (OCDE, UNESCO y UE), la formación del profesorado considerada "de calidad" debe responder a las necesidades sociales (Álvarez-López, 2015); sin embargo, algunos estudios sugieren que el modelo de desarrollo profesional tiene una orientación técnica e insensible a las dimensiones relativas a lo social y lo cultural de la enseñanza y de la profesión docente (Escudero, González y Rodríguez, 2018). Es por ello que, coincidiendo con Aramburuzabala (2014; citado en Aramburuzabala et al., 2015), consideramos que el ApS "es la respuesta necesaria a un sistema educativo que se mantiene ajeno a las necesidades sociales", así como avanzar hacia la implementación del ApS puede contribuir a sostenibilizar el currículum en todos los niveles educativos para "formar ciudadanos competentes capaces de transformar la sociedad" (p. 85).

Con esta convicción como guía, la REApS ha organizado dos jornadas formativas organizadas por durante los años 2018 y 2019. Las "II Jornadas de ApS. Extremadura 2019" se implementan como réplica mejorada de la primera edición, teniendo ambas los siguientes objetivos principales (Solís, Mayor y Granero, 2019): 1) difundir y consolidar el ApS como práctica innovadora en Extremadura, 2) favorecer el desarrollo de nuevas "buenas prácticas" educativo-sociales que contribuyan a la mejora educativa y social de la región a través de un aprovechamiento de los recursos de la red educativa extremeña y 3) de ésta forma, contribuir a dar respuesta a las nuevas demandas sociales y la formación de ciudadanos más competentes para la vida del siglo XXI (Mendía, 2017; citado en Solís y López, 2019). En coherencia con estos objetivos, y para impulsar procesos de innovación orientados al cambio y al desarrollo educativo y social sostenible, esta acción estratégica se plantea con carácter de continuidad y mejora, y no como un evento puntual.

Este compromiso con la mejora ha motivado la adopción de un enfoque general de investigación evaluativa, el cual sigue principios de pragmatismo y contextualismo, ya que persigue toma de decisiones para la gestión y la planificación, la solución de problemas y la construcción práctica de programas y proyectos en un contexto real particular (Escudero, 2016). El diseño evaluativo holístico, comprensivo y mixto generado ha sido descrito de forma detallada en otras publicaciones (Solís et al., 2019; Solís y López, 2019). Su aplicación en el marco de las I Jornadas, tras un proceso de reflexión sistemática, ha permitido una mejor comprensión del proceso de implementación de las mismas y orientar la toma de decisiones basadas en la investigación con respecto al diseño de la segunda edición. En el presente trabajo planteamos como objetivo: realizar un estudio comparativo de la satisfacción de los y las profesionales en ejercicio activo en centros educativos públicos y concertados de Extremadura que han participado en las I y II Jornadas formativas como primer nivel de la evaluación de impacto de la formación.

1. METODOLOGÍA

El estudio que abordamos en el presente capítulo, es una investigación evaluativa de programas la cual, siguiendo a Escudero (2016) podemos describir como un tipo de investigación aplicada analiza y juzga la calidad estática y dinámica de un programa educativo según criterios y estándares científicos rigurosos múltiples con la obligación de sugerir acciones alternativas sobre el mismo con el propósito mejorarlo. El diseño generado integra el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) en un proceso iterativo de mejora continua en el que se suceden ciclos de análisis, diseño, desarrollo, evaluación y revisión (Romero-Ariza, 2014). En consonancia con la perspectiva de la investigación basada en diseño, la evaluación final se considera "semisumativa" (Plomp, 2013; citado en Romero-Ariza, 2014), ya que se orienta a generar conclusiones y recomendaciones para la mejora de futuros diseños formativos.

En el momento de la evaluación final, con la finalidad de ajustar el plan de formación (diseño de las I Jornadas) e introducir en él adaptaciones y mejoras que optimicen los resultados en el próximo ciclo (II Jornadas) (Feixas et al., 2015), se han recogido evidencias en cuanto a la reacción y satisfacción de los y las participantes inmediatamente después de la celebración de la acción formativa, empleando como fuentes de información encuestas de satisfacción. En este primer nivel de la evaluación de impacto de la formación según los modelos de evaluación de la efectividad y el impacto de la formación, se aplicaron dos cuestionarios de valoración de la percepción de los y las participantes, el primero de ellos dirigido a todos los perfiles de asistentes y, el segundo de ellos, a los y las profesionales educativos que ejercen en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura (Solís et al., 2019; Solís y López, 2019). Éste último instrumento de recogida de datos, aplicado por los Centros de Profesores y Recursos (CPR), se compone de siete ítems relativos a la identificación del perfil de asistentes a las Jornadas (edad, sexo, años de experiencia docente, titularidad del centro de trabajo, situación administrativa, cuerpo docente de pertenencia y tipo de enseñanzas en las que desarrolla su actividad laboral), además de dos escalas de valoración tipo Likert de cuatro y cinco puntos para tratar de medir la percepción de los encuestados sobre su nivel de satisfacción y la valoración del impacto (el valor y la calidad de los resultados) de la acción formativa (veinte ítems). Por último, se incluye un ítem de respuesta abierta para recoger otras observaciones o propuestas de los y las informantes.

2. RESULTADOS

Los resultados de la evaluación de las I Jornadas realizadas en el año 2018 mostraron la necesidad de seguir implementando el diseño de las Jornadas (Mayor, López y Solís, 2019; Solís

y López, 2019; Solís et al., 2019), como formato de actividad formativa y de divulgación del ApS. A pesar de ello, se detectaron aspectos potenciales de mejora en relación a la planificación e implementación, con el objetivo de lograr una mejor adecuación a las características del contexto y de los participantes. Entre ellos, y coincidiendo con otros estudios (Álvarez-Castillo et al., 2017), se puso de relieve necesidad de incrementar la relación con los agentes sociocomunitarios externos, motivo por el cual las II Jornadas se rediseñan pretendiendo lograr más participación de éstos, dar más protagonismo a entidades sociales y potenciar la creación de sinergias entre los agentes educativos.

2.1. Perfil de los asistentes

Las "I Jornadas Internacionales de ApS. Extremadura 2018", celebradas en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres, UEX), contaron con la participación de 220 asistentes, de los cuales 128 eran profesionales pertenecientes a los cuerpos docentes del Sistema Educativo de Extremadura. En la segunda edición, celebrada en la Facultad de Educación (Badajoz, UEX), asistieron 122 docentes de los cuerpos docentes de la administración regional.

El cuestionario de evaluación de actividades formativas de los CPR de la región fue cumplimentado por 57 profesionales en 2018 (44,5%) y 58 en 2019 (47,5%).

Como se aprecia en la tabla 1, los resultados muestran que la mayoría de los docentes encuestados son mujeres (71,9% en 2018 y 81% en 2019), que trabajan en centros educativos de titularidad pública (94,7% en 2018 y 96,6% en 2019) y tienen una edad entre un 25 y 45 años (50,9% en 2018 y 60,3% en 2019), seguido de los mayores de 45 años de edad (43,9% en 2018 y 37,9% en 2019) y de los menores de 25 años (1,8% en 2018 y 1,7% en 2019). En cuanto a la experiencia docente, en 2018 la mayor proporción de participantes (el 36,8%) tienen más de 20 años de experiencia. Sin embargo, en 2019 hay una mayor representación de docentes "noveles" con menos de 5 años de experiencia (36,2%). A pesar de esta diferencia, se aprecia que en ambas ediciones los perfiles más representados son los "noveles" al inicio de su carrera docente (≤5 años de experiencia docente) y los "veteranos" al final de su carrera profesional (≥20 años de experiencia). Según la situación administrativa, la mayoría del profesorado encuestado ocupa una plaza definitiva (el 49,1% en 2018 y el 37,9% en 2019) o se encuentra en situación de interinidad (el 36,8% en 2018 y el 36,2% en 2019).

Distinguiendo entre el tipo de enseñanza, prácticamente el total de los y las docentes encuestados desarrollan su actividad profesional en enseñanzas de régimen general (el 91,2% en 2018 y el 84,5% en 2019). De ellos, en mayor medida son maestros y maestras de Primaria (el 40,4% en 2018 y el 22,4% en 2019) y profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria (el 21,1% en 2018 y el 27,6% en 2019), seguidos del profesorado de Formación Profesional (el 15,8% en 2018 y el 15,5% en 2019).

Tabla 1. Características sociolaborales de los y las asistentes

	Promedio 2018	Promedio 2019
Sexo	2018	2019,0
Mujer	71,9	81,0
Hombre	26,3	19,0
Edad	**2018**	**2019**
Menores de 25 años	1,8%	1,7%
Entre 25 y 45 años	50,9%	60,3%
Mayores de 45 años	43,9%	37,9%
Perdidos	3,5%	0,0%
Centro (titularidad)	2018	2019
Público	94,7%	96,6
Concertado	5,3%	3,4
Experiencia docente	**2018**	**2019**
De 1 a 5 años	19,3%	36,2%
De 6 a 10 años	12,3	5,2
De 11 a 15 años	14,0	15,5
De 16 a 20 años	15,8	13,8
Más de 20 años	36,8	20,7
Situación administrativa	2018	2019
Plaza definitiva	49,1	37,9
Plaza provisional	1,8	0,0
Interino	36,8	36,2
No funcionario	0,0	1,7
Formación en práctica	0,0	6,9
Contratado	3,5	3,4
Comisión de servicios	8,8	6,9
Otros	0,0	5,2
Cuerpo docente	**2018**	**2019**
Maestros/as	54,4	20,7
Profesores/as de secundaria	31,6	50,0
Profesores/as Técnico/a de Formación Profesional	12,3	20,7
Profesor/a Escuela Oficial de Idiomas (EOI)	0,0	0,0
No funcionario	0,0	0,0
Otros (inglés, educadora social)	0,0	6,9
Tipo/ nivel de enseñanza	**2018**	**2019**
Educación Infantil	8,8	0,0
Educación Primaria	40,4	22,4
ESO	21,1	27,6
FP	15,8	15,5
Bachillerato	3,5	13,8
Adultos	8,8	6,9
EOI	0,0	0,0
Artísticas	0,0	0,0
Otros (competencias clave nivel 2 y 3)	1,8	6,9

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Valoración de la percepción de los participantes sobre el diseño, la implementación y los resultados de las jornadas.

La tabla 2 muestra la valoración de las personas participantes en cuanto al diseño y la implementación. En ambas ediciones el aspecto mejor valorado ha sido la calidad de los ponentes, seguido del clima grupal y los objetivos. A pesar de las modificaciones incorporadas en el diseño, el horario (puntuación media en 2018 de 4,16 y en 2019 de 3,79 sobre 5 puntos) y la duración (4,16 sobre 5 puntos en 2018 y 3,81 en 2019) de las Jornadas siguen siendo los elementos peor valorados.

La valoración de los y las asistentes sobre la adecuación del programa al contexto particular se mantienen prácticamente sin modificación en ambas ediciones, considerándose muy pertinente para el desarrollo personal y profesional. En cuanto a la valoración del valor y la calidad de los resultados, se mantienen medias altas de puntuación en cuanto a los indicadores de mérito o utilidad del programa educativo recibido para satisfacer las necesidades formativas. Destaca en este sentido, un menor valor otorgado por los profesionales educativos a la utilidad de la formación como mérito (3,53 en 2018 y 2,78 sobre 4 puntos en 2019). Por el contrario, aumenta la percepción de los profesionales en cuanto a la necesidad de la de la formación en ApS recibida (2,69 en 2018 y 3,46 sobre 4 puntos en 2019).

En cuanto a la valoración global, se mantiene una valoración alta o muy alta por parte de los profesionales. El diseño de las Jornadas se considera bueno o muy bueno (4,51 sobre 5 puntos en 2018 y 4,22 en 2019). De forma similar, la valoración media de la actividad es valorada como buena o muy buena (4,46 sobre 5 puntos en 2018 y 4,21 en 2019), considerando la dimensión teórica y práctica del programa.

Tabla 2. Satisfacción con las I y II Jornadas de ApS

	Promedio 2018 (n=57)	Promedio 2019 (n=58)
Valoración del diseño y la implementación		
1) Objetivos	4,53	4,34
2) Contenidos	4,46	4,33
3) Metodología	4,44	4,05
4) Materiales y equipamientos	4,33	3,88
5) Lugar de celebración e instalaciones	4,58	4,28
6) Organización	4,47	4,12
7) Convivencia (clima grupal)	4,6	4,29
8) Ponentes	4,56	4,36
9) Horario	4,16	3,79
10) Duración	4,16	3,81
Valoración de la pertinencia-adecuación del programa al contexto		
11) Adecuación al puesto de trabajo	4,4	4,4
12) Adecuación a la formación personal	4,44	4,5
13) Adecuación a la formación profesional	4,51	4,44
Valoración del valor y la calidad de los resultados (Expectativas hacia la formación permanente)		
14) Necesidad de la formación	2,69	3,46
15) Utilidad para la mejora de la competencia profesional	3,71	3,76
16) Utilidad para la mejora de la práctica docente	3,68	3,74
17) Utilidad para el complemento	2,75	2,89
18) Utilidad como mérito	3,53	2,78
Valoración global		
19) Valoración del diseño del curso	4,51	4,22
20) Valoración media de la actividad	4,46	4,21

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Entendemos que para dar respuestas eficaces a las nuevas demandas sociales, debemos crear sinergias entre los distintos agentes educativos y socio comunitarios, que constituyan verdaderas y estables redes de colaboración cimentadas en una responsabilidad y un compromiso compartidos hacia el proyecto social común: una sociedad más justa (Deeley, 2016), más inclusiva (García y Cotrina, 2015), más sostenible (UNESCO, 2016) y más participativa (CRUE, 2015). Para ello, en esta ocasión, la universidad ha actuado como escenario y agente de conexión entre la escuela y la comunidad, con la intención de facilitar el establecimiento de relaciones colaborativas entre las distintas instituciones públicas y entidades socio-educativas responsables de la formación de las nuevas generaciones. Sin embargo, siguiendo las recomendaciones de la CRUE (2015) y en línea con la comunidad científica (Álvarez-Castillo et al., 2017, Aramburuzabala et al., 2015, 2019; Furco, 2007; García y Cotrina, 2015; Martín et al., 2018; Tejedor et al., 2019), se debe avanzar hacia la institucionalización del ApS como metodología afín a la responsabilidad social y el desarrollo sostenible.

A la vista de los resultados, podemos concluir que se subraya la importancia de la evaluación de programas, permitiendo la toma de decisiones basadas en evidencias, maximizando los esfuerzos de diseño-rediseño de los programas educativos y de desarrollo profesional para lograr una mayor calidad de la formación. A pesar de los buenos niveles de asistencia y de satisfacción con la acción formativa por parte de los docentes encuestados, coincidimos con Pérez Juste (1995; citado en Solís et al., 2019) y asumimos que el programa siempre es susceptible de mejora. Para ello, la evaluación de programas permite identificar sus efectos negativos y logros para minimizarlos o potenciarlos respectivamente, así como optimizar todos los recursos (humanos, metodológicos, materiales, temporales y espaciales).

En este sentido, el análisis de la percepción del profesorado participante ha mostrado que las Jornadas son eficaces en relación a los objetivos divulgativos y de sensibilización; sin embargo, mayores niveles de aplicabilidad y transferencia de los contenidos de aprendizaje a la práctica docente requerirá la adopción de otros formatos y estrategias de mayor duración (Feixas et al, 2015). Además, a pesar de que esta tipología de actividades de capacitación en redes es uno de los formatos dominantes en la oferta formativa dirigida al profesorado y localizada en las universidades, presentan limitaciones en cuanto a provocar un aprendizaje sociocrítico y reflexivo, así como garantizar un impacto reflexivo, cooperativo y transformador (Álvarez-Castillo et al., 2017). Aprendizajes clave en la educación para el desarrollo y la ciudadanía mundial, responsable y participativa (Murga, 2015; UNESCO, 2016); así como en el ApS para provocar una transformación personal y producir cambio social (Deeley, 2016). Los responsables deben tomar decisiones en cuanto a la replicabilidad del diseño de las Jornadas, especialmente, insistiendo en la optimización de la organización temporal, ajustando los tiempos destinados a las distintas estrategias metodológicas y atendiendo a las demandas de los potenciales participantes para mejorar su nivel de satisfacción y la adquisición de competencias para el desarrollo sostenible que respondan a los desafíos sociales actuales.

El objetivo de este estudio ha sido la evaluación de la percepción de las personas participantes sobre su satisfacción con la acción formativa como primer momento de la evaluación de impacto del programa. Es decir, hemos procurado estudiar de forma comparada la reacción de los y las participantes ante la acción formativa, utilizando la satisfacción como criterio. No obstante, para lograr una mejor comprensión de los efectos de las Jornadas, en coherencia con los objetivos de la REApS y del diseño formativo, se deberían incorporar como objeto de evaluación la transferencia o constatación de los cambios (individuales y contextuales) producidos ante la aplicación de los aprendizajes en el contexto profesional real en momentos posteriores y/o en siguientes ediciones (Feixas et al., 2015). Esta evaluación diferida, de acuerdo a Tejada y Fernández (2007) permitiría medir el grado de aplicación de las nuevas habilidades y conocimientos adquiridos (en nuestro caso, la metodología de ApS) al puesto de trabajo (la práctica docente) (Solís et al., 2019).

La evaluación de transferencia es considerada compleja debido a las múltiples variables que intervienen (Feixas et al., 2015), así como por la dificultad de seguimiento longitudinal de los participantes tras los procesos formativos (Cano, 2015; Tejada y Ferrández, 2007). A pesar de ello, el conocimiento de los factores condicionantes de la transferencia (facilitadores y limitadores relacionados con la formación, el entorno y el individuo) es considerado de gran utilidad por su poder predictivo para minimizar los “elementos obstaculizadores” y para mejorar la efectividad de los programas educativos (Feixas et al., 2015). Entre estos factores, se han identificado como especialmente relevantes los ambientales o contextuales (retroacción, apoyo por parte de los iguales y de los superiores) y, como obstaculizadores la falta de percepción de utilidad del

cambio propuesto o de soporte y seguimiento adecuado por parte de la institución, entre otros (Cano, 2015). En este sentido, aunque en el presente estudio no analicemos la transferencia propiamente, los resultados apuntan a la presencia de favorecedores como la alta percepción de la aplicabilidad, la necesidad y la utilidad de la formación. Teniendo en cuenta lo anterior, se requeriría un estudio longitudinal posterior sobre los condicionantes favorecedores y obstaculizadores percibidos por el profesorado participante, y su incidencia en la institucionalización del ApS como estrategia de innovación, mejora y desarrollo educativo y social sostenible. Igualmente, dado que la capacidad de generar cambio en la comunidad para mejorarla se encuentra en las bases de la filosofía del ApS, evidenciar su transferencia e impacto en el entorno educativo y social resulta imprescindible para determinar la calidad de los procesos educativos basados en esta metodología (Martín et al., 2018).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez-Castillo, J. L., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía, 75(*267), 199-217.

Álvarez-López, G. (2015). La cualificación de maestro en Europa: aportaciones a partir del análisis de las influencias supranacionales y los modelos europeos. *Tendencias pedagógicas, 25,* 9-34.

Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(1), 78-95.

Aramburuzabala, P., McIlrath, L. y Opazo, H. (Eds.) (2019). *Embedding Service-Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*. London: Taylor and Francis.

Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Educar*, *51*(1), 109-125.

CRUE (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf

Deeley, S. L. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.

Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1, 21*(1), 157-180.

Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE*, *22*(1), art. 4.

Feixas, M., Lagos, P., Fernández, I. y Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar, 51*(1), 81-107.

Furco, A. (2007). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. En A. González (Coord.). *Antología 1997-2007. Seminarios Internaciones de Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 175-183). Buenos Aires: EUDEBA.

García, M. y Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 19*(1), 8-25.

Martín, D. A., Hernández, C. y García, A. (2018). Impacto del Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva de la innovación educativa. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.). *Aprendizaje-Servicio: Los retos de la evaluación* (pp. 39-56). Madrid: Narcea.

Mayor, D., Lòpez, A. y Solís, M. (2019). El Aprendizaje-Servicio como Escenario Formativo y su Influencia en Distintos Agentes Socioeducativos. Percepción de los Participantes. *International Journal of Sociology of Education*, *8*(2), 153-172.

Murga, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, *13*(19), 55-83.

Romero-Ariza, M. (2014). Uniendo investigación, política y práctica educativas: DBR, desafíos y oportunidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *7*(14), 159-176.

Solís, M. G. y López, A. M. (2019). Hacia la consolidación del Aprendizaje-Servicio como metodología innovadora para la mejora educativa-social en Extremadura. En REDINE (Ed.), *Estrategias y metodologías didácticas: perspectivas actuales* (pp. 30-40). Eindhoven: Adaya Press.

Solís, M. G., Mayor, D. y Granero, A. (2019). Evaluación de una acción de formación continua del profesorado en la metodología de Aprendizaje-Servicio para la mejora educativa y social. En M. El Homrani, D.E. Báez Zarabanda e I. Ávalos Ruiz (Coords.), *Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas* (pp. 1-12). Madrid: Wolters Kluwer.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.

Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 9*(2), 1-15.

Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., ... y Hernández, A. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, *11*(2086), 1-24.

UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4.* París: UNESCO.

EXPANDING DEMOCRATIC CITIZENSHIP EDUCATION THROUGH BILDUNG. KLAFKI CONFRONTING 21ST CENTURY

Sørensen, Asger
Universidad de Aarhus, Copenhague, Dinamarca
aso@edu.au.dk

Resumen

El problema que estoy abordando es la falta de cohesión social en los países democráticos contemporáneos, en particular la falta de interés de la educación para la ciudadanía. Descarto el liberalismo político en el sentido estricto de Rawls y uso el republicanismo socialdemócrata, afirmando con Durkheim que solo al ser considerado una valiosa doctrina integral, es decir, una religión cívica integral, la democracia deliberativa también puede convertirse en una obligación cívica individual y viceversa. En continuación, la idea es que la educación para la ciudadanía democrática puede beneficiarse al introducir en la discusión la idea alemana de *Bildung*. Klafki argumenta a favor de reconocer tanto la herencia clásica de *Bildung* como la necesidad de una crítica ideológica, y así suscitar sustancialmente el argumento para hacer frente a los problemas contemporáneos a través de la educación democrática. La didáctica de Klafki es claramente política, y se relaciona explícitamente con cuestiones de justicia, también en el aula. Sin embargo, también pretende ser una teoría del aprendizaje, la enseñanza y la escolarización como tal. Esta forma de argumentar enfatiza la importancia de *Bildung* cultural en lugar de la democracia política para la educación ciudadana, apreciando así los aspectos no políticos y apolíticos de la vida humana, reconociendo además los derechos humanos y el anarquismo como preocupaciones legítimas. Sin embargo, este énfasis también tiene una implicación importante para la socialdemocracia republicana, es decir, valorar un enfoque verdaderamente liberal de la educación, es decir, uno que estimule el reconocimiento mutuo del otro individual en su alteridad cultural sustancial.

Abstract

The problem that I am addressing is the lack of social cohesion in contemporary democratic countries, in particular the lack of interest of citizenship education. I dismiss political liberalism in the narrow Rawlsian sense and employ social-democratic republicanism, asserting with Durkheim that only by being considered a valuable comprehensive doctrine, i.e. a comprehensive civic religion, can deliberative democracy also become an individual civic obligation and *vice versa*. In continuation, the idea is that democratic citizenship education may benefit from introducing into the discussion the German idea of *Bildung*. Klafki argues for recognizing both the classical heritage of *Bildung* and the need for ideology critique, thus substantializing the argument for coping with contemporary problems through democratic education. Klafki's didactics is clearly political, relating explicitly to questions of justice, also in the classroom. It does, however, also aims to be a theory of learning, teaching and schooling as such. This way of arguing emphasizes the importance of cultural *Bildung* rather than political democracy for citizenship education, thus appreciating non-political and apolitical aspects of human life, recognizing in addition human rights and anarchism as legitimate concerns. This emphasis, however, also has an important implication for republican social democracy, namely valuing a truly liberal approach to education, i.e. one that stimulates the mutual recognition of the individual other in her or his substantial cultural otherness.

Palabras clave: educación para la ciudadanía; didáctica; humanismo; *Bildung.*

Keywords: citizenship education; didactics; humanism; *Bildung.*

INTRODUCTION

The problem that I am addressing is the perceived lack of social cohesion in contemporary democratic countries, in particular the lack of interest of citizenship education. Ideally, citizenship education should contribute to creating social cohesion, thus providing the mutual trust and common societal identity necessary for republican legislation and the peaceful solution of political, social and cultural conflicts. My basic idea is that the interest in democratic citizenship education suffer from the alienating effects of capitalism and real-life politics, and that to overcome this challenge, it may be beneficial to introduce into the discussion the German idea of *Bildung*.

The idea is thus that incorporating cultural *Bildung* in citizenship education may convey increased legitimacy, and expediency, to an activity what is sometimes considered dry, formal, authoritarian and useless, focusing mainly on rights and duties in relation to ethics, politics, law and existing societal institutions. Moreover, by expanding the idea of democratic citizenship education in this way, a fortunate side-effect could also be increased recognition of fine arts, humanities, science and other highly specialized human practices in democratic societies. Hence, there is a tendency that egalitarianism contributes to a slippery slope from anti-authoritarianism over anti-elitism and anti-snobbery to anti-intellectualism or anti-scientism, thus in general being skeptical towards some of the finest achievements of humanity –and that is a shame!

The word '*Bildung*' is often claimed to have special meanings and connotations that cannot be grasped adequately by translations to other languages. In English language educational discourses, one is therefore offered a whole range of alternative translations, e.g., education, formation, edification, enculturation, or simply culture. However, as regarded from the outside, i.e., by a Dane who is non-native in both German and English language, it seems that the English word 'education' can provide a lot of similar connotations as both the German '*Bildung*' and its Danish equivalent '*dannelse*'. Thus, being well educated or having education is not far from being *gebildet* or having *Bildung*.

Nevertheless, as I have done before (see Sørensen, 2015a and Sørensen, 2015b), in the following I will from time to time employ the German word *Bildung* to emphasize what I am talking about, especially since what I propose to develop the determination of *Bildung* in two aspects. One aspect I treat in an article in the making, where I propose to follow Habermas in transforming *Bildung* from something predominantly related to individual consciousness to something collective, communal or societal, thus recognizing the extra-individual processes of character formation that are suggested by the terms 'enculturation' or 'culture'. I also recognize, however, that by stressing deliberative democracy, Habermas' transformation only provides a rather thin and objectified concept of collective discursive *Bildung*, and that instead, democratic politics should aim for a comprehensive and thick concept, thus attributing formative value to a very wide variety of the activities that human beings may engage in and in fact do already, i.e. not only argumentative deliberation, but culture at large (see Sørensen, 2020 (forthcoming)-b).

This last consideration leads to the aspect of the determination that I will presently discuss. Political discussions often modestly limit the normative claims and ambitions to aspects of societal life such as law and politics, thus restricting democracy and democratic citizen education to what Rawls would consider a merely political conception (see, e.g., Rawls, 1996, pp. 154-148 (§ IV.5). Doing this, however, the risk is, I would claim, that the normative ideals get too tainted by the realities of real-life law and politics, being considered low, or unworthy for ideal aspirations,

due to the acceptance of power and instrumental rationality. Hence, this limited focus on thin political conceptions arguably contains the germs to debase humanity. Instead, we should open up democracy and citizenship education, recognizing through *Bildung* other fields of human practice capable of presenting humanity as glorious and impressive, attractive and legitimate.

My idea is thus that deliberative democracy can gain added legitimacy and ideal worth, if it becomes ambitious as a thick comprehensive doctrine in a sense that even transgresses Rawls's, i.e. beyond what is merely religious, philosophical and moral (see, e.g., Rawls, 1996, pp. 13-14 (§ I.2)). Even expanding citizenship education according to a Rawlsian comprehensive doctrine, it risks remaining abstract, alienating or simply boring. A viable democracy cannot be sustained merely by mutual indifference and tolerance, it requires mutual appreciation. One step in this direction is to move beyond Rawls' political liberalism and endorse social democratic republicanism as it was proposed by Durkheim (see, e.g., Sørensen, 2012b), expanding negative freedom to positive autonomy, proposing a dialectical unity of collectivity and individuality, a 'we' that is an 'I' and an 'I' that is a 'we', as Hegel famously put it (see Hegel, 1952, p. 140).

However, to become truly attractive and legitimate, citizenship education must also include an appreciation of different cultures, and this is where *Bildung* becomes relevant. One way to follow this lead, is to open up for some of the insights into *Bildung* provided by the German humanist and neo-humanist tradition. To reach out across boundaries inside and outside society, citizenship education shall thus learn from the classical humanist idea of *Bildung* employed by schooling in a very broad sense. *Bildung* is not an idealist idea of the past. Modern substantial and thick versions of the concept of *Bildung* can be found in contemporary German pedagogics and didactics, and it is to these discussions that I will presently turn. As I understand it, it may be that Anglophone curriculum studies have something important to say in this regard (see, e.g., Klafki, 2007, p. 93), but in the present argument, to develop citizenship education I am pursuing the conceptual possibilities of *Bildung* as they are discussed in the said German disciplines.

Already here, I have to admit that as a philosopher I am not an expert in any of the three disciplines mentioned, nor in political science. However, as mentioned, I have looked into the idea of *Bildung* before, particularly in two studies of, respectively, the young Hegel in the *Phenomenology of Spirit* and the very young Habermas, especially up until *The structural Transformation of the Public Sphere*. Interestingly, they point in two very different directions. Hegel identifies *Bildung* in the modern society with a formation of the spirit to *Entfremdung*, i.e. alienation or estrangement (see Sørensen, 2015b). In contrast, Habermas recognizes the classical cultural connotations of becoming, as a person, both more autonomous and more closely related to, and engaged in, human reality, both theoretically and in practice, both in terms of knowledge and through science and technology, craftsmanship and skills, fine arts and humanities, politics and ethics etc. (see Sørensen, 2015a) It is the latter more traditional conception of *Bildung* and *dannelse* that I will presently take as point of departure.

In both cases, *Bildung* can be understood as opening up human reality and thus providing the conditions for self-determination in relation to this reality. Hence, in the German discussion, *Bildung* is often interpreted as a process of 'world opening', '*Welt-Erschließung*' (see e.g., Stojanov, 2018, p. 9, p. 163 and Stojanov, 2006, p. 35). In the case of the young Hegel, what is revealed by the formative experience is thus laceration and dismemberment, i.e. experiencing to be desperately torn apart, education ultimately culminating in enlightened alienation. In the case of the young Habermas, *Bildung* is less dramatically affirmed as an ideal worth pursuing for real human beings, reconciliation in some sense being thus considered possible. Only later does he

stress that societal success in the cultural sphere typically will require the material privileges of the bourgeois class. In the spirit of ideology critique, he thus emphasizes as suspicious the discreet bourgeois conjunction of *Besitz* and *Bildung*, i.e. property, or possessions, and education/formation.

Continuing this line of thought, in the present argument, I will only say relatively little about citizenship education as such. The weight will be on *Bildung*, and in Denmark, this means consulting the famous *Studies in* Bildung *Theory and Didactics* by the German educationalist Wolfgang Klafki[1]. Klafki thus argues for didactics to endorse a renewed humanism, recognizing critically and constructively both the classical cultural heritage and the need for ideology critique, thus substantializing the argument for coping educationally with contemporary problems through political and civil societal democracy (I).

Klafki's didactics is clearly political, relating explicitly to questions of justice, also in the classroom. It does, however, also aims to be a theory of learning, teaching and schooling as such. It offers a comprehensive idea of human development, striving for excellence not just in law and politics, but also in matters of ethics, economy, aesthetics and religion, i.e. in human culture and activity in general (II).

This way of arguing emphasizes the importance of *Bildung* rather than democracy for human education, thus appreciating non-political and apolitical aspects of human life, recognizing in addition human rights and anarchism as legitimate concerns. This emphasis, however, also has an important implication for citizenship education in a republican social democracy, namely by valuing a truly liberal approach to education, i.e. one that stimulates the self-realization through mutual recognition of the other in her or his substantial otherness (III).

It is for this political reason I pursue a comprehensive and thick idea of citizenship education, i.e. one that does not reject obvious cultural values and human ideals, but, on the contrary, is affirmative in a comprehensive and inclusive way, reflecting the plethora of valuable and legitimate human capacities, talents, visions and ambitions.

1. *BILDUNG* AS OPENING THE CONTEMPORARY WORLD

Recognizing the reality of alienation in contemporary society (see, e.g., Sørensen, 2019), I allow myself to dismiss rather abruptly political liberalism in the narrow and thin Rawlsian sense and instead employ republican social-democratic dialectics, accepting with Durkheim that only by being considered a valuable comprehensive doctrine, i.e. a thick civic religion, can deliberative democracy also become an individual civic obligation and *vice versa*. Transcending Durkheim, Habermas *et al.*, however, ultimately I will claim that only by emphasizing the metaphysical value of every individual human being can democracy, *Bildung* and citizenship education hope to cross cultural boundaries and establish an attractive and legitimate background culture of mutual trust.
Moreover, the hunch is also that citizenship education itself gets more legitimacy and becomes more immediately attractive by allowing itself to aim for *Bildung* –or human flourishing –in a substantial sense. Hence, we need a substantial notion of *Bildung* for both republican social democracy and citizenship education, and one place to look for this is in German humanism that has continued to discuss education, pedagogics and didactics primarily in terms of *Bildung*. This is where Klafki provides an outstanding example.

[1] Interestingly, the reception of Klafki does not reach far beyond the German speaking countries and Denmark (see (Meyer & Meyer, 2017), 201). In fact, apparently nowhere else in the world has Klafki experienced such an intensive reception as in Denmark (see (Meyer & Meyer, 2017), 191).

For Klafki, didactics have implications for *Bildung* and the content of the curriculum. He recognizes the tradition of *Bildung* in liberal or general education that stresses teaching, and thus transmitting, cultural elements that are considered exemplary[2]. The examples to be selected must demonstrate the best that humans have been able to achieve within science, art, history, ethical conduct and philosophical reflection. These examples, sometimes institutionalized in rules or laws as a 'canon', are traditionally taken to constitute the substantial core of general education, i.e. the content of *Bildung*.

However, an appropriate and timely education, i.e. a proper *Bildung*, must contain elements that are crucial for the epoch that people live in, and this becomes the famous idea of the 'epochal key-problems'. Contrary to the classical tradition of world opening, Klafki wants to present a modern idea of *Bildung* expressing a "critical, historical-societal-political and pedagogical consciousness" (Klafki, 2007, p. 56) In this perspective, a successful *Bildung* thus implies achieving a historically informed consciousness of contemporary central problems. The idea is that in each epoch, there are some common key-problems that we all, each by ourselves, must assume responsibility for, and this also applies to being willing to contribute to the solution of these problems. As examples of such key-problems for us living presently, i.e. 50 years ago, Klafki mentions five: Peace, environment, socially created inequality, "the new technical steering, information and communication media" (Klafki, 2007, p. 59) and finally subjectivity, personal relations and gender.

Klafki argues that some of these problems should be dealt with pedagogically already in kindergarten, and he goes into some detail about the aspects of the problems that can be the object of education. Important is from early on to develop an "international consciousness" (Klafki, 2007, p. 81) of such problems that can be pursued further on in school and higher education. Klafki also encourages theoretical and practical pedagogues to engage politically, cooperating with those political parties that draw on the educational ideas of the Enlightenment, just as he recommends professional pedagogues to cooperate with the 'new social movements' engaged in peace, ecology and women's rights (see Klafki, 2007, p. 79).

Didactics in this sense contributes to the general goal of pedagogics, namely that education must provide *Bildung* that enables human beings to become independent and critical individuals, being able to form qualified opinions about matters of importance in the world they are living. Didactics and pedagogy in this sense thus offer a kind of world opening that contributes to the consciousness of human rights and enlightened democratic decision making.

2. OPENING UP MORE WORLDS THROUGH DIDACTICS

In the humanist tradition didactics has the task of considering teaching as a whole (see Klafki, 2007, p. 87), sometimes therefore being called the art of teaching. Klafki, however, prefers to define didactics as the theory or doctrine of learning and teaching (see Klafki, 2007, p. 90), and this of course means considering scholarly what should be taught, i.e. the curriculum, such as it has been discussed briefly above. However, it also means considering how to teach and educate, and this is where Klafki apparently has worked the most.

In contrast to contemporary educational foci on employability and developing technical skills, Klafki's approach is clearly political. This is demonstrated when he discusses what kind of

[2] For an interesting recent discussion of exemplarity, see (Nielsen, 2019)

performance, achievements and efforts merit recognition and acclaim in education, i.e. what counts when the markings are made. For Klafki this is a question of distributive justice, and the suggested didactical change is therefore explicitly political. He thus suggests that instead of only rewarding individual competitive performance, we should also encourage and reward the solution of problems in common and the solidarity within a group or a community engaged in learning (see Klafki, 2007, p. 76).

However, beyond these political issues, Klafki emphasize the principle of versatility, appreciating that the *Bildung* of human being must be comprehensive, thus explicitly considering the dangers of "fixations, narrowing in the perspective and lack of openness." He also recognizes the "tensions, pressure and demands of intellectual, emotional and moral-political character" possibly produced by allowing the epochal key problems to dominate the educational agenda. Hence, important is to value the "multidimensionality in human activity and receptivity as a goal," appreciating and stimulating the "development of […] cognitive, emotional, aesthetic, social and practical-technical capacities as well as […] the possibilities to orientate one's own life according to individually chosen ethical and/or religious persuasions" (Klafki, 2007, p. 69).

This commitment to versatility and comprehensiveness is what connects didactics to the traditional school curriculum, and Klafki points to the importance of all the aspects of human reality being taught in school, i.e. mathematics, science as well as pre- or non-scientific world views, relating to reality through observation, interpretation, participation and creation, learning about biology, geography, and history, playing games, doing sports and cooking, learning about, and practicing, languages, music, theater, arts, literature, being confronted with both classical culture and contemporary popular culture, as well as being introduced to philosophical reflection on all of this, and especially regarding existential and political questions. Klafki's didactics thus aims education to open up to the world in the most comprehensive sense.

As Klafki relates in an earlier study, a basic problem in schooling is how to make an appropriate selection of the overwhelming richness of subjects, within the disciplines as well as between disciplines, i.e. how to select both what is really important to teach and how to teach it, in both cases given the limitations of time and space. For Klafki this duality is more or less equivalent to a distinction between didactics and method (see Klafki, 1972, p. 25), but interestingly, some of the answers offered to the basic problem cover both aspects of the question, i.e. both the content and the form.

Hence, approaching didactics in the perspective of *Bildung*, Klafki mentions as main key words 'exemplarity' in teaching and learning, and the fruitfulness of the 'elementary' (see Klafki, 1972, p. 26). As criteria for selecting the subjects for education, one encounters the demand that the subjects must be at the "height of culture," (Klafki, 1972, p. 28) thus having the cultural abundance that makes attractive for the pupil a "true absorption "((Klafki, 1972), 29) A special emphasis is put on classical works that are those that "mirrors the ideal self-consciousness of a people, a culture, a circle of human beings, a being of *Bildung*; what is classical honors, preserves and passes on the foundation and the ideals of its higher cultural life" (Klafki, 1972, p. 30).

As Klafki sees it, the modern didactics of the exemplary, the elementary, the typical, the representative etc. can be considered variations of older *Bildung* theories emphasizing the classical (see Klafki, 1972, pp. 30-31). This kind of didactics can therefore claim to be classical itself. The only problem with employing didactically this idea of teaching and selecting subjects, is

that it does not so easily recognize the importance of new phenomena to which education must relate, e.g. large-scale democracy, technology, people from other countries etc. (see Klafki, 1972, p. 33). It was for this reason Klafki developed the idea of epochal key problems.

Klafki also, however, recognizes another kind of didactics orientated towards *Bildung*. It also emphasizes the stimulation and development of capacities, but puts less weight on the specific content. In this kind of didactics, the only criterion is the ability to stimulate capacities for "observation, thought, judgement, aesthetic affection, ethical valuation, self-realization etc "(Klafki, 1972, p. 33) Besides this rather functional approach to *Bildung* there are methodological varieties, and the point here is that didactics contains a whole range of formal, instrumental and methodological approaches that can be used to teach whatever subject one may chose. What is important is only that the teaching is successful in transmitting a message and stimulating concentrated activity in the form of learning.

In both cases, however, the didactics of Klafki encourages teaching to reach for the stars, striving to realize the finest of a kind, whatever it may be. This applies both to the teaching and to the objects of teaching, both to the teacher and to the pupils or students. They should all be stimulated to strive for realizing the best of what they can do, i.e. whether it is narration, speculation, carpentry, tasting, or gambling. *Bildung* in this didactical sense is not only about classical culture or urgent problems, but about individual human flourishment through education or, even narrower, through learning or training.

3. RECOGNIZING THE VALUE OF APOLITICAL HUMAN BEING FOR DEMOCRACY

Thus, substantialized as a comprehensive and not a political doctrine, *Bildung* gets a value independently of democracy and citizenship education, because it means the development of human being *per se*. I will, however, suggest that maybe we should allow for a broader conceptions of politics and democracy, thus insisting on including in politics and democracy also aspects of human life that most commonly are dealt with referring to religion, morality, arts and humanities, aesthetics or poetics, craftsmanship, hobbies, sports, or pastime in general[3].

By offering education to future and present citizens in such a broad sense, politics in the narrow sense is just one subject among others, which, in principle and in good times, can be ignored. Hence, one could argue that the good society generates sufficient cohesion to ensure the social, legal, and thus political, freedom of all citizens. In such a fortunate society, some can choose to engage actively in politics by participating in the various communicative circuits, while others are free to value and engage in other fields of human practice, the latter thus confiding in politics, again in the narrow sense, to be taken care of by the former. While the latter thus do not stand up regularly for their liberties and rights, they benefit from the former doing so and the institutionalization of rights and duties. As I recall it, this is the kind of society that somebody like the self-proclaimed socialist (see, e.g., Guisán, 1992, p. 484), John Stuart Mill would prefer, making it possible most of the time to ignore the state, flourishing instead as a human being in civil society. In contrast to Aristotle, for Mill as a liberal, human beings are not predominantly political animals, but rather social or societal animals.

This kind of liberalism implies the insistence on the value, and the right, of every single individual human being as both a reasonable being and a being of tastes, creation, work, whims, interests, desires, curiosity etc. And the point is that expanding politics to include all of these social and cultural aspects may in fact be the best way to secure a stable political democracy. Governmental

[3] On the political potentials of aesthetic education, see, e.g., (Svanøe, 2019)

structures exist whether we like it or not, and the best way to secure their legitimacy is through a deliberative social democracy that recognizes politics as a continuous compromise between anarchy and monarchy, i.e. a mixed process incarnating politics in a very broad sense. As it is well-known, Aristotle also identifies *politeia* as such with something mixed, what he is thinking of is the constitution (see 1289, 1295-96).

Anarchism means insisting on the right to freedom of every single individual human being, be that political, artistic, spiritual, or in any other sense (see, e.g., Jun 2017), and this insistence is a good insurance against societal institutions turning authoritarian or totalitarian. Moreover, valuing in this way each individual human being, may be appealing to people across various political, social and cultural boundaries, and thus be perceived as an invitation to dialogue or conversation as fellow human beings, which may strengthen political democracy and citizenry. Even though, as I have argued elsewhere (see Sørensen, 2014), there is a real conceptual conflict between democracy and liberalism, I still think that republican social democracy and citizenship education may benefit from this genuinely liberal aspect of liberalism.

CONCLUSION: CULTURAL *BILDUNG* BENEFITS CITIZENSHIP EDUCATION

Hence, society has to have societal solidarity, and the basic legitimacy of solidarity Habermas finds in communication, albeit communication in a very restricted sense, namely discursive argument. Beyond discursive communication, I want to stress informal dialogue, chats, conversation and narration, as well as symbolic and corporal interaction, artistic expression and demonstration of crafts and skills, emotional communication and yet other ways to interact. Maybe surprisingly, inspiration for this ambition can be found in Habermas' *Theory of Communicative Action*, although implicitly. Here he refers to yet another self-proclaimed socialist, i.e. Durkheim to argue for the value and legitimacy of communicative power. However, as I have argued long time ago, Habermas ignores what Durkheim in fact argues, namely that it is the material interaction and communication rather than the merely semantic discourse that constitutes social value and legitimacy (see Habermas, 1988, vol. 2, p. 74, p. 85, p. 118; see also Sørensen, 2012a, pp. 253-257).

Now, we need to have a kind of democratic citizenship education that can be perceived as appealing and legitimate across cultural, social and political divides, thus possibly overcoming the alienation produced by capitalism and real-life politics. As I argue in a work in the making, alienation is indeed real, but we have to conceptualize it as possible to overcome (see Sørensen, 2020 forthcoming a). Moreover, some of us would like to have socialist justice realized right away, but we have to be patient, being obliged to affirm what we already have realized, i.e. a real society with real people, being for generations wounded, traumatized and subject to alienation and false consciousness because of capitalism, chauvinism and militarism. It is for them –for us – that we want justice, and in order to make the peaceful transition to a better world possible, they – i.e. we –have to find democratic citizenship education attractive and worthwhile attending to. Furthermore, recognizing what we may reasonably say about real human beings, attraction and legitimacy has to be perceptible in terms of both desire and reason, and across difference regarding education, age, nationality, class, religion etc.

Therefore, let us try to meet each other with joy and mutual interest, let's party, make festivals, play, tell stories, either as simple entertainment or with a moral point. Such a project for reciprocal citizenship education is inspired by Durkheim's idea of collective value creation. Being together and enjoying the company of others, i.e. engaging in communal collectivity *per se*, creates intensity, atmosphere, and in a good mood, we constitute common supra individual values that

keep their normative force through their validity and attractiveness when the party is over (see Durkheim, 1996); see also Sørensen, 2002 and Sørensen, 2012a, pp. 250-252). That is what explains the value of culture, friendship, identity, morality; in general, long-term sustainable normative commitment. Not all values, however, are equally valuable. The challenge is of course how to secure the mood favorable to those specific values that can be expected to further social and political justice as well individual human flourishing. To this task citizenship education must contribute, relying on human and civic virtues incarnated in ourselves and our neighbors.

To become a little more specific about what could be the content of an attractive citizenship education and the social democratic republic, German humanism offer a substantial notion of *Bildung* that reflects the comprehensive idea of human nature institutionalized in public schooling. School curriculum is generally recognized as having to be comprehensive, allowing different talents and tastes to experience meaningful and successful encounters with different aspects of human reality, thus opening many different worlds to different pupils and students.

The curriculum in democratic citizenship education must accept the demos as it is, i.e. the plurality and diversity as it is given in reality, urging primarily the development of common languages for people to communicate and interact with each other. Citizenship education must include the reciprocal presentation of history and traditions, including cooking, sport, politics, pastime etc. typical of not just the students and the teachers involved in the particular education, but also of the cultures represented in the local surroundings. In this context, social classes, types of occupation and workplaces should be considered along the same line, thus presenting what may be characteristic of various groups of people in society, be they defined by locality, culture, profession or something else. The whole idea is to open up the world of human being in its richness and splendor, to invite citizens to strive for the best expression of whatever interest or talent they have individually, be that in science, sports, cooking, storytelling or gaming. We should have citizen festivals recognizing as communication playing music, dancing and singing, as well as other kinds of artistic and cultural expression.

The belief that the social democratic state of law is a place for individual human flourishing provides democracy with both legitimacy and cohesion. What must be demonstrated is that in a genuine social democracy every single human being counts, not just formally as a citizen who votes, i.e. each counting for one, but in a very substantial way. Each individual citizen must possibly be recognized for of all kinds of human qualities, i.e. as full person, a human being with inalienable rights who is irreplaceable and has unconditional worth. The basic of this is what we demonstrate in all cultures by holding in esteem birth, marriage and funerals. Democracy must show that there is much more in the life of an individual human being worth recognizing and celebrating. Differences must be appreciated; the more, the merrier. Citizenship education must therefore strive to be as inclusive as possible, meaning, e.g., that it does not exclude people *prima facie* for wearing tokens of identity, such as religious symbols.[4] It is for these reasons social democracy and the state of law are important, and the best way to argue for this is to show that even existing non-ideal democracies are the political systems that so far have been the best to accommodate the width and depth of humanity.

The paradoxical, or dialectical, conclusion is that democratic citizenship education may in fact be more effective the more it deals with culture and the less it deals directly with law and politics, again in the narrow sense. To be perceived as both attractive and legitimate, citizenship education shall introduce to the cultural diversity of a particular society, thus encouraging

[4] For a careful and balanced discussion of this issue, see (Gamper, 2016)

common practices and interaction that stimulates political, social and cultural integration. With such an agenda, citizenship may itself flourish and add to increased human flourishing in society, becoming thus both attractive and legitimate.

BIBLIOGRAPHY

Aristotle (1984/1995). *Politics*. In J. Barnes (Ed.), *The Complete Works of Aristotle*. Princeton: Princeton University Press.

Durkheim, E. (1996). Jugement de valeur et jugement de fait (1911). *Sociologie et philosophie* (pp. 115-141). Paris: P.U.F.

Gamper, D. (2016). *Laicidad europea: apuntes de filosofía política postsecular*. Barcelona: Bellaterra.

Guisán, E. (1992). El utilitarismo. En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética. 2. La ética moderna* (pp. 457-499). Barcelona: Crítica.

Habermas, J. (1988). *Theorie des kommunikativen Handelns (1981)*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hegel, G. W. F. (1952). *Phänomenologie des Geistes (1807)* (J. Hoffmeister Ed.). Hamburg: Felix Meiner Verlag.

Jun, N. J. (Ed.) (2017). *Brill's Companion to Anarchism and Philosophy*. Leiden and Boston: Brill.

Klafki, W. (1972). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (1985)*. Weinheim: Beltz Verlag.

Meyer, H. y Meyer, M. A. (2017). Zur internationalen Rezeption der Veröffentlichungen Wolfgang Klafkis. In A. Köker y J. C. Störtländer (Eds.), *Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis* (pp. 180-209). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Nielsen, C. F. (2019). Exemplarity, expressivity, education. *Journal of Moral Education, 48*(3), 381-392.

Rawls, J. (1996). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Berlin: Springer.

Stojanov, K. (2018). *Education, Self-Consciousness and Social Action: Bildung as a neo-Hegelian concept*. New York: Routledge.

Svanøe, L. R. (2019). Schiller Revisited: Aesthetic Play as the Solution to *Halbbildung* and Instrumental Reason. *The Journal of Aesthetic Education, 53*(3), 34-53.

Sørensen, A. (2002). Value, Business and Globalisation-Sketching a Critical Conceptual Framework. *Journal of Business Ethics, 39*(1-2), 161-167.

Sørensen, A. (2012a). *Den moralske virkelighed*. Malmö: NSU Press.

Sørensen, A. (2012b). Durkheim: The Goal of Education in a Democratic State is Autonomy. In P. Kemp and A. Sørensen (Eds.), *Politics in Education* (pp. 183-198). Paris/Berlin: Institut international de philosophie/Lit Verlag.

Sørensen, A. (2014). Approaching Political Philosophy through the Critique of Liberalism. *Acta Politologica, 6*(3).

Sørensen, A. (2015a). From Critique of Ideology to Politics: Habermas on *Bildung*. *Ethics and Education, 10*(2), 252-270.

Sørensen, A. (2015b). Not Work, but Alienation and Education. *Bildung* in Hegel's *Phenomenology*. *Hegel Studien, 49*, 57-88.

Sørensen, A. (2019). Alienation Reconsidered. Criticizing non-speculative anti-essentialism. *Eikasia Revista de filosofía, 89* (Monográfico: Narrativas de crisis y nuevos sujetos), 151-180.

Sørensen, A. (2020 (forthcoming)-a). Alienation and Human Nature. Recuperating the Classical Discussion.
Sørensen, A. (2020 (forthcoming)-b). *Bildung* as Democratic Opinion and Will Formation. Habermas Beyond Habermas. In T. Strand (Ed.), *Here and Now: Rethinking ethical-political education*: Springer.

FORMAR PERSONAS. LA METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE SERVICIO COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Torres Begines, Concepción
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filologías Integradas.
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla, España
ctorres3@us.es

Resumen
El Aprendizaje Servicio (ApS) o Aprendizaje Servicio Solidario (ApSS) es una innovadora metodología que se basa en la aplicación de los contenidos adquiridos en clase a través del diseño de acciones beneficiosas para la sociedad. Entre sus ventajas están: el desarrollo del pensamiento crítico, el entrenamiento de la inteligencia emocional, el fomento del trabajo cooperativo o el fortalecimiento del compromiso social, todos ellos elementos demandados en los profesionales del siglo XXI. Este capítulo se centra en la defensa de dicha metodología como elemento clave para la formación integral del alumnado universitario, presentando para ello varios puntos que nos ayudarán a vertebrar el discurso: 1) Aprendizaje servicio: definición, 2) el ApS como filosofía, 3) el ApS y su influencia sobre la comunidad universitaria, 4) el valor de la reflexión en el ApS. Por último, se irán mostrando ejemplos concretos y reales de los resultados obtenidos de la aplicación de proyectos de ApS durante el curso académico 2018/2019 en el marco de un proyecto llevado a cabo con la colaboración de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla.

Abstract
Service Learning (SL) or Solidary Service Learning (SSL) is an innovative methodology based on the application of the contents acquired during the lessons through the design of actions with a social value. Among its advantages, we can numerate development of critical thinking, training of emotional intelligence, team building or the reinforcement of social engagement, all of them demanded as basic qualifications of the 21st century professionals. This paper focuses on the defense of this methodology as a key to the personal development of High Education students. To guide the speech, we have established some lines of investigation: 1) Service Learning: definition, 2) SL as philosophy, 3) SL and its influence among the Higher Education community, 4) the value of the reflection in SL. In the last part, we will show concrete and real examples of the results obtained from the application of SL projects during the academic course 2018/2019, framed in a project carried on in collaboration with the Cooperation Office of the Universidad de Sevilla.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, educación ciudadana, pensamiento crítico, relación universidad-comunidad, responsabilidad social.

Keywords: citizenship education, critical thinking, school-community relationship, service learning, social responsibility.

INTRODUCCIÓN

Desde hace bastante tiempo se viene llamando la atención sobre la responsabilidad social de la universidad y su necesidad de interaccionar no como un contenedor de conocimiento, sino como un agente de cambio. Encontramos aquí la diatriba entre su consideración como espacio para la formación de profesionales o personas autónomas y ciudadanos comprometidos con la sociedad. En medio de este debate ha irrumpido con fuerza la metodología del Aprendizaje Servicio (ApS) o Aprendizaje Servicio Solidario (ApSS), la cual aúna diferentes visiones de la educación como elemento de cambio social y el rol de la universidad como agente activo en este cambio, incluyendo en esta revolución a toda la comunidad educativa.

En este trabajo defenderemos las posibilidades que nos ofrece el ApS para aunar contenidos teóricos y aplicación social, destacando la importancia del desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, la importancia de la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de competencias profesionales más allá de las puramente técnicas y el lugar que debe ocupar en el aula el concepto de responsabilidad social universitaria con la formación de personas íntegras y comprometidas. Para ilustrar nuestra propuesta, presentamos una experiencia llevada a cabo en la asignatura de Lengua Española y su Didáctica, del tercer curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, con el diseño de proyectos de ApS en el marco de un proyecto financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Sevilla, en los que se aunaron contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales para la creación de talleres de poesía visual pensados para niños del Polígono Sur (Sevilla) atendidos por la Fundación Alalá.

1. APRENDIZAJE SERVICIO: CONCEPTOS CLAVE

A pesar de ser una metodología en boga, o quizás por esta misma razón, no hay una definición consolidada de lo que es el Aprendizaje Servicio, siendo mucha la literatura que hace referencia al tema[1]. Destacaremos aquí la dada por Puig, Batllé, Bosch y Palos (2007), en la que se indican los elementos clave:

> *El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (p. 20).*

Frente a otras metodologías que abogan por trabajos prácticos realizados en el espacio del aula (Aprendizaje Basado en Proyectos, Retos o Problemas), el ApS propone darle al aprendizaje una aplicación solidaria que presenta los contenidos actitudinales como un elemento transversal, dándole sentido a los conceptos y a los procedimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para conseguir este objetivo, los proyectos se articulan en torno a una serie de fases:

[1] Recomendamos el cuadro comparativo de Francisco y Moliner (2010).

Figura 1. Fases del ApS

Fuente: Elaboración propia. a partir del vídeo de Fundación Zerbikas (Mendía Gallardo, 2011).

En primer lugar, partiendo de una observación del contexto local, los alumnos realizan un análisis de la realidad que conlleva una identificación de necesidades y una propuesta de ideas donde se recogen las respuestas dadas a la pregunta: ¿cómo puedo actuar poniendo en práctica los contenidos de la asignatura para mejorar esta situación? Una vez elegido el objetivo de nuestro proyecto, pasamos a realizar una planificación con el establecimiento de relaciones con los agentes involucrados (entidades sociales, colectivos objetivo, etc.) para, de manera conjunta, planificar e implementar el proyecto. Posteriormente llevaremos a cabo la evaluación del proyecto, de nuestra propia práctica y de los contenidos adquiridos y la celebración, en la que daremos visibilidad a los resultados obtenidos.

2. APS Y FILOSOFÍA: LA IMPORTANCIA DE LA UNIVERSIDAD EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA RESPONSABILIDAD CÍVICA

Del actual debate sobre el papel de la universidad dentro de la sociedad da buena cuenta la frecuente aparición del concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU), impulsado desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO en Jonteim (UNESCO, 1998) y cuyo principal objetivo fue la creación de una universidad comprometida con la sociedad y con sus problemas, un espacio de crítica y reflexión en la que encontrar soluciones reales[2]. Gran importancia tiene también la irrupción de nuevos modelos pedagógicos, como el ApS, cuyos orígenes en el ámbito universitario se fundamentan en cuatro pilares: 1) los movimientos universitarios extensionistas de Latinoamérica y Estados Unidos, con la fundación de la Universidad Nacional de La Plata, entre cuyos principios estaba la inclusión de la labor social dentro de la universidad, y el surgimiento de las *folk schools* en los montes Apalaches, las cuales daban respuesta a través de programas de prácticas a las necesidades agropecuarias de la zona; 2) las pedagogías activas de John Dewey, pilar teórico fundamental para entender esta metodología y la importancia que le da a la práctica reflexiva (Dewey, 1989); 3) la comunidad *Satyagraha ashram* de Gandhi en la India, donde la meditación y el aprendizaje se completaba con labores agrícolas solidarias y 4) el servicio social mexicano, que luego se traduciría en la implementación del servicio social en la Universidad Autónoma de México (Tapia, 2017, pp. 56-64). En todos los casos citados podemos comprobar que hay un objetivo claro por parte de las universidades: incluir los proyectos sociales dentro de sus planes de estudio.

Si revisamos la prolífica literatura que hay sobre el tema desde diferentes perspectivas, nos daremos cuenta de que el problema surge con el choque de las diferentes visiones que hay sobre la universidad como un contenedor de conocimiento estanco, una fábrica de creación de

[2] Sobre el concepto de RSU y su relación con el ApS, ver Capella Peris, Zorrilla Silvestre y Martín Fernández, 2017.

profesionales cualificados o una entidad al servicio de la sociedad. En este sentido, Tapia (2008) diferencia dos intencionalidades y culturas institucionales dentro de la universidad que funcionan a menudo como realidades enfrentadas: por una parte, la que prima la calidad académica; por otra, la que da un mayor peso a la responsabilidad social. Sin embargo, continúa Tapia, el equilibrio entre ellas es complicado, ya que la idea tradicional de la universidad como templo del saber se encuentra todavía muy arraigada dentro de la comunidad universitaria, en parte por las exigencias de un sistema que obliga a producir lo que demanda el mercado, ya sea trabajos de investigación sobre temas concretos o patentes comerciales. En algunas ocasiones, este aspecto es llevado al extremo debido al patrocinio empresarial de la institución, la cual funciona como formadora de los profesionales que se integrarán en las mismas empresas que los patrocinan. Por otra parte, en algunas regiones esta realidad es justo la opuesta, con la constitución de los centros académicos "en una suerte de centros comunitarios paralelos" (p. 31).

La percepción de la universidad como un espacio alejado de la realidad en una suerte de despotismo por el que el que la institución es vista como un referente modelo, pero no implicado directamente en los problemas sociales no solo viene desde el exterior, sino también desde el interior. Buena muestra de ello son nuestros alumnos de la Facultad de Educación, quienes, a pesar de solicitar profundos cambios metodológicos, siguen repitiendo patrones magistrales en el diseño de sus propias sesiones didácticas, reiterando esa idea de lo académico como algo ajeno al mundo. Esto contrasta diametralmente con la misión cívica de la universidad, entre cuyos objetivos debe encontrarse la capacidad de pensar por uno mismo, señalada, entre otros, por Concepción Naval (2005): "A la Educación Superior le compete colaborar en la preparación del alumnado para ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concebiría un universitario sin crítica" (p. 59). La formación de los universitarios como ciudadanos y personas responsables debe estar centrada, por tanto, en dos aspectos esenciales: 1) el fomento del pensamiento crítico y reflexivo y 2) la responsabilidad cívica, aspectos catalogados por Martín y Puig (2017) como la aproximación de la Filosofía al campo del ApS.

Sin embargo, es importante recalcar que la responsabilidad de alcanzar esta formación integral recae sobre todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza –aprendizaje (profesorado, departamentos, institución, asociaciones…), no solo sobre el alumnado, ya que, independientemente de la especialidad o grado que se curse o en el que se imparta docencia, la responsabilidad de la universidad en la formación de los ciudadanos del mañana es de la institución en su conjunto:

> *Las generaciones que ahora estudian en la Universidad ejercerán sus profesiones y desempeñarán funciones de liderazgo cultural, científico, social, político, sindical y económico. La Universidad no puede olvidar que está formando una parte importante de la ciudadanía que regirá nuestra sociedad en las próximas décadas (Martínez, 2017, p. 8).*

Para conseguir este objetivo, Tapia (2015) propone un modelo superador en el que se integren los tres elementos que sustentan la institución académica, con fronteras permeables y con una relación integradora desde la comunidad y hacia la comunidad:

> *La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar (p. 36).*

Figura 2. Un modelo superador

Fuente: Elaboración propia. a partir de Tapia, 2015, p. 36.

Por una parte, con la aplicación del Aprendizaje Servicio, el alumnado no solo gana en la adquisición y fijación de los contenidos al tener que aplicarlos, sino que contribuye además a su formación integral, destacando los siguientes impactos:

- *Impactos del aprendizaje servicio en el aprendizaje*: destacando la adquisición de los contenidos al tener que aplicarlos, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, pero también de conocimientos conceptuales y competencias, además de una mayor capacidad para analizar y sintetizar información compleja[3].
- *Impactos del aprendizaje servicio en el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo del trabajo*: con la superación de la brecha entre teoría y práctica, desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo y competencias sociales, de organización y gestión[4].
- *Impactos del aprendizaje servicio en la formación ética*: con especial importancia de la ética de la responsabilidad personal y colectiva, adquiriendo competencias para ejercitar el discernimiento ético y la argumentación, valorar las diferencias y poner en práctica los valores universales.
- *Impacto del aprendizaje servicio en la participación social y política:* con el entrenamiento de una especial sensibilidad hacia las realidad y los cambios sociales actuales (Tapia, 2008, pp. 50-52)[5].

Por otra parte, la realización de proyectos de ApS no tiene solo influencia sobre el desarrollo de los conocimientos y las actitudes de los estudiantes, sino sobre toda la comunidad universitaria, quien se convierte paulatinamente en agente del cambio social. Así, Rosa Mª Rodríguez

[3] Destaca Tapia los estudios de Wurr, 2002; Melchior, 1999; Marcus, Howard y King, 1993; Eyler y Giles, 1999; Osborne y otros, 1998; Supik, 1996; Melchior y Orr, 1995; Batchelder y Root, 1994.
[4] Destaca Tapia los estudios de Melchior, 2000; Conrad y Hedin, 1989.
[5] Destaca Tapia los estudios de Furco, 2005; EDUSOL, 2005 y Tapia, 2006.

Izquierdo (2018), siguiendo a Chupp y Joseph (2010), distingue cuatro orientaciones del ApS en el nivel universitario en los que se puede comprobar la tendencia a implicar a un mayor número de agentes educativos dentro de la institución:

Tabla 1. Enfoques sobre el impacto del ApS a partir de Chupp y Joseph, 2010, p. 192

Enfoque	Foco del impacto	Resumen del impacto	Resultados prioritarios
ApS tradicional	Estudiantes (Aprendizaje)	El servicio comunitario mejora el aprendizaje académico a través de la acción, la reflexión y la aplicación.	La experiencia y la exposición al mundo real mejora la retención y la aplicación del contenido del curso.
Justicia social ApS	Estudiantes (Aprendizaje y Desarrollo moral)	El servicio comunitario que integra la teoría y la práctica fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo moral de los estudiantes	Profundiza los valores morales y cívicos de los estudiantes, su potencial y compromiso como agentes de cambio
Aprendizaje Servicio crítico	Estudiantes y comunidad	El ApS promueve la conciencia crítica de los estudiantes y de los miembros de la comunidad que buscan conjuntamente un cambio social significativo.	La redistribución del poder, las relaciones más equitativas y de beneficio mutuo entre los estudiantes y los miembros de la comunidad, la acción del cambio social.
ApS con cambio institucional	Estudiantes, comunidad y universidad	Servicio aprendizaje como una oportunidad de examinar y cambiar las estructuras y las prácticas institucionales	Reorientación de toda la institución hacia una mayor equidad y relaciones de beneficio mutuo entre la universidad y la comunidad.

Fuente: Rodríguez Izquierdo, 2018, p. 30

Como podemos comprobar, la profundidad del cambio social iría *in crescendo* según vamos avanzando hacia la institucionalización y el reconocimiento oficial. Partiendo desde una metodología centrada exclusivamente en el trabajo de los estudiantes, quienes aplican sus conocimientos en proyectos sociales concretos, vemos como su implicación va aumentando hacia el desarrollo del pensamiento crítico profundo, con una reflexión sobre elementos de la justicia social que les lleva a implicarse directamente con la comunidad, creándose una sinergia de trabajo conjunto en la que ya no solo hay un aprendizaje adquirido en el aula, sino que añadimos un aprendizaje vivencial, que es independiente de cada grupo, ya que los ritmos, espacios y temas de trabajo son exclusivos de cada proyecto. De manera paralela debe avanzar el ApS con cambio institucional, ya que favorece todos los anteriores con un reconocimiento oficial por parte de la universidad que facilita en gran medida los trámites y temas burocráticos, además de favorecer la adhesión de un mayor número de profesorado.

3. EL VALOR DE LA REFLEXIÓN EN EL APS

Como hemos ido señalando a lo largo de todo el trabajo, actualmente se encuentra en boga el debate sobre la formación y la responsabilidad social universitarias, con especial atención al desarrollo del pensamiento crítico. Esta diatriba viene de largo (Dewey, 1938, Meyers, 1986 y Freire, 1970), siendo recurrente la idea de la universidad como heredera de la revolución industrial, presentada más como una mera fuente de transmisión de conocimiento que como un espacio en el que desarrollar un pensamiento propio que se adapte a los tiempos. Frente a esto, el Aprendizaje Servicio se enmarca en la corriente de las nuevas pedagogías, buscando la formación integral del alumnado, presentando una meta más allá de la adquisición de los

contenidos puramente teóricos y dotándolos de una aplicación práctica solidaria acompañada de una reflexión continua: "En el aprendizaje-servicio hay una intención de que los alumnos se conviertan en pensadores críticos por medio de la reflexión crítica en torno a su voluntariado en la comunidad y su trabajo académico del curso" (Deeley, 2016, p. 90).

Esta idea del alumno como pensador crítico es señalada por muchos de los investigadores que han centrado su atención en el ApS, como Deeley (2016), quien recalca la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en Educación Superior como elemento básico en el desarrollo de proyectos. Sin embargo, para que esta rutina pueda producirse es necesario hacer un cambio en la metodología académica más tradicional. Así, Meyers (1986) propone romper con lo anterior para construir nuevos procesos: "Enseñar pensamiento crítico implica crear intencionalmente una atmósfera de desequilibrio, de modo que los alumnos puedan modificar, volver a trabajar o reconstruir sus procesos de pensamiento" (p. 14).

Esta rutina debe ser repetida a lo largo de todo el proceso, de manera continua y sobre los diferentes elementos que forman parte del proyecto, buscando así un mayor enriquecimiento y un desarrollo del pensamiento crítico y de la propia conciencia cívica más efectivos. En esta línea, Escofet y Rubio (2017) proponen diferentes procesos de reflexión: 1) sobre el servicio, 2) sobre uno mismo, 3) sobre la profesión, 3) sobre el contenido académico, 4) sobre por qué llevar a cabo el aprendizaje-servicio en la Universidad (p. 85).

El ApS conlleva, por tanto, un cambio de enfoque en el proceso de enseñanza –aprendizaje no solo desde la perspectiva del alumno, sino también desde la del propio docente, con el planteamiento constante de preguntas que cuestionen y desequilibren, atacando directamente a los tres pilares del actual sistema educativo: los contenidos (SABER), los procedimientos (SABER HACER) y las actitudes (SABER SER). Presentamos a continuación una muestra de las posibles preguntas clave tanto para el docente como para el alumnado y su presencia en los proyectos de ApS.

Tabla 2. Preguntas de reflexión.

Preguntas clave	Docente	Alumno	ApS
¿Qué? (SABER)	¿Qué quiero enseñar?	¿Qué quiero aprender?	¿Qué necesito saber para dar respuesta a las necesidades detectadas?
¿Cómo? (SABER HACER)	¿Cómo lo quiero enseñar?	¿Cómo lo quiero aprender?	¿Cómo puedo plantear estos conocimientos para solucionar la situación planteada?
¿Para qué? (SABER SER)	¿Para qué lo quiero enseñar?	¿Para qué lo quiero aprender?	¿Por qué necesito darle respuesta?

Fuente: Elaboración propia.

El planteamiento de estas preguntas debe hacerse no solo al inicio del proceso, sino durante el mismo, como un elemento transversal que va a ir enriqueciendo el aprendizaje, ya que en todo momento hay una motivación concreta: necesito saber algo para darle respuesta a una necesidad y esa respuesta, para que sea efectiva, debo plantearla de una cierta manera.

Algunas herramientas que se pueden utilizar en este proceso de reflexión han sido recogidas por Escofet y Rubio (2017), destacando el uso del diario (dialogado, subrayado, de frases clave, de

doble entrada, de tres partes), la lluvia de ideas y las expresiones artísticas. Recalcan además las autoras la necesidad de alternar diferentes tipos y momentos de reflexión, mezclando lo individual y lo colectivo.

Tabla 3. Mapa de reflexión en el aprendizaje –servicio

	Actividades antes del servicio	**Actividades durante el servicio**	**Actividades después del servicio**
Reflexión individual	Escrito sobre uno mismo	Diario estructurado	Ensayo reflexivo
Reflexión con los compañeros	Exploración de los miedos y esperanzas	Grupo de discusión	Presentación en grupo, en forma de *collage*, póster o vídeo
Reflexión con los socios comunitarios	Planificación con la comunidad de estrategias de actuación	Lecciones aprendidas	Presentaciones a los grupos comunitarios

Fuente: Eylwe, 2001. Tomado de Escofet y Rubio, 2017, p. 86.

Entre las fases de la reflexión crítica, siguiendo el modelo propuesto por Dewey (1933), es necesario un planteamiento inicial, una pregunta que provoque una primera respuesta que será luego analizada y comparada con otras dadas para llegar a una común que será de nuevo debatida hasta que obtengamos un resultado satisfactorio para todos:

> Este proceso implica un examen de las creencias, valores e ideas y comportamiento. Necesariamente implica cuestionar las ideas preconcebidas y las visiones personales que se han dado por descontadas. Requiere hacer consciente lo que es subconsciente. Esto exige un atento escrutinio para alcanzar una comprensión más profunda o destruir los malentendidos (Deeley, 2016, p. 91).

4. UN CASO PRÁCTICO: ¿CÓMO PUEDO CAMBIAR EL MUNDO SIENDO MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA?

Presentamos a continuación la experiencia realizada en el marco de la asignatura de Lengua Española y su Didáctica, del tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Se enmarca dentro de un proyecto financiado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo para diseñar proyectos de ApS destinados a la infancia desfavorecida y colectivo migrante de la ciudad de Sevilla durante el curso 2018/2019.

Aunque un proyecto de ApS consta de una serie de fases presentadas previamente, nos centraremos aquí solo en las dos primeras, desgranando las actividades que se llevaron a cabo para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la formación integral del alumnado en los pasos previos al diseño del proyecto.

Nuestra propuesta se centró en la formación integral del alumnado con el fin de formar personas íntegras, ciudadanos y profesionales comprometidos con la sociedad, pero la realidad, como ya hemos podido comprobar, es que aún se encuentran estancados en la idea de universidad como preparación para la vida laboral. Por esta razón, partimos de una referencia hacia su futuro profesional, enlazando con los supuestos prácticos frecuentes en la titulación, para llegar a la resolución de conflictos locales, dando respuesta al ahora. No es solo lo que podremos hacer en el futuro con los conocimientos adquiridos durante el grado, sino lo que podemos hacer ahora

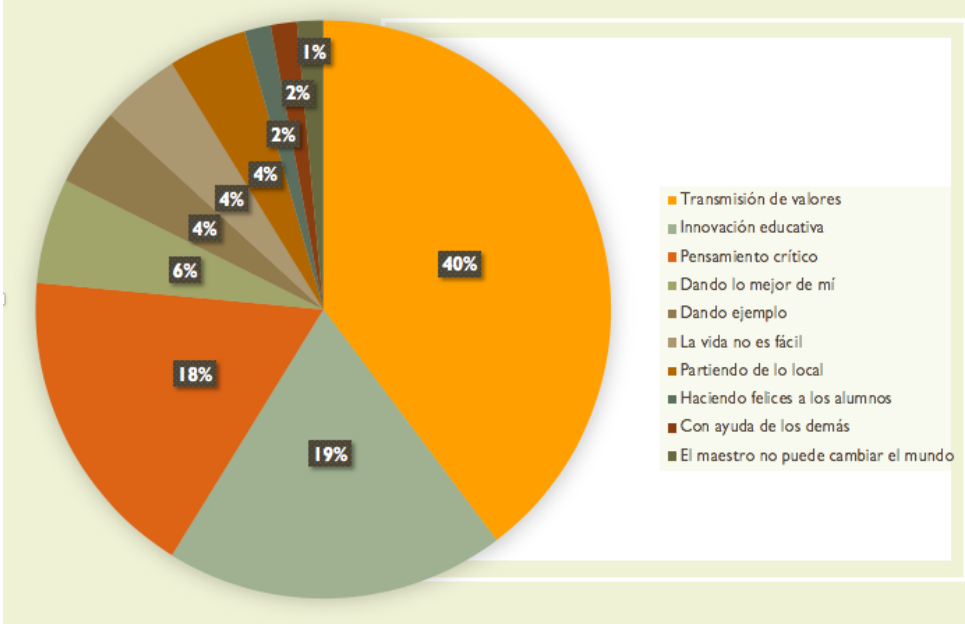
mismo. Así, siguiendo las fases de la reflexión crítica antes presentadas, se llevó a cabo el siguiente itinerario, el cual se repitió en dos ocasiones:

Figura 3. Rutina de pensamiento

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se proyectó en la pizarra la siguiente pregunta, con clara referencia al futuro profesional y con la que además obtuvimos las ideas previas del alumnado: "¿Cómo puedo cambiar el mundo siendo maestro de Educación Primaria?". Las respuestas individuales fueron recogidas y sistematizadas en el gráfico que se presenta a continuación:

Gráfico 1. ¿Cómo puedo cambiar el mundo siendo maestro de Educación Primaria? Respuestas iniciales



Fuente: Elaboración propia.

Entre los resultados, nos llamó la atención que el 40% señalase la transmisión de valores de manera general, indicando en algunas ocasiones valores como la solidaridad, el compañerismo…, pero no dando ejemplos concretos. Especialmente significativa fue una de las respuestas que indicaba: "metiendo los valores correctos en las cabecitas de mis alumnos". En segundo lugar, con un 19%, un gran número de entrevistados señalaron la innovación educativa,

con el uso de metodologías activas y la introducción de las herramientas TIC. En tercer lugar, hace aparición el concepto de pensamiento crítico, pero al igual que las dos anteriores, esta respuesta quedaba en el aire y sin matizar con ejemplos concretos.

En la siguiente sesión se proyectó este mismo gráfico, propiciando así un debate sobre las propias respuestas dadas y los resultados obtenidos. Para facilitarlo, se plantearon además una serie de preguntas clave para debatir en grupos de trabajo reducidos:

1. ¿Qué valores transmito?
2. ¿Cómo transmito esos valores?
3. ¿En qué influye la innovación educativa?
4. ¿Cómo fomento el pensamiento crítico?

A continuación, se pusieron en común las respuestas dadas a través de una dinámica de lluvia de ideas, quedando matizados los valores presentados (en su mayoría los propios de un currículo educativo) y aclarando aspectos como el uso de la innovación educativa como facilitador de la adquisición de esos valores y el concepto de pensamiento crítico como la capacidad de cuestionar la información recibida para tomar decisiones propias. Se buscaba en esta primera fase invitar a los alumnos a hacer una reflexión sobre su capacidad de ser agentes de cambio en el desarrollo de su futura labor profesional, además de ahondar en sus ideas previas.

Sin embargo, la finalidad de la propuesta no era solo una reflexión general sobre el futuro, a la que el alumnado está acostumbrado con la realización de casos prácticos hipotéticos, sino que debían dar respuesta a una realidad actual. En este caso, y con el fin de primar en la experiencia la reflexión, se les dio a los alumnos un contexto desfavorecido concreto, buscando así centrarnos en el examen de las ideas preconcebidas. Por esta razón, previamente habíamos entrado en contacto con Fundación Alalá, quien desarrolla su labor en el Polígono Sur, destacando la aplicación de los lenguajes artísticos como modo de inclusión social.

Para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y explorar las creencias sobre las que íbamos a trabajar, se proyectó una reconocible imagen del barrio de las 3000 viviendas, proponiendo una pregunta clave que debían responder de manera individual: ¿qué palabra se te viene a la cabeza cuando ves esta imagen? Para facilitar la reflexión, se llevó a cabo una dinámica titulada “Etiquetas”, en la que los alumnos debían poner a la izquierda los aspectos positivos que les venían a la mente y a la derecha los negativos, quedando en el centro los neutros. Esta tercera categoría salió de la propia reflexión del alumnado, ya que había aspectos que no consideraban ni positivos, ni negativos. El resultado, muy visual, se recoge en la siguiente imagen:

Figura 4. Etiquetas

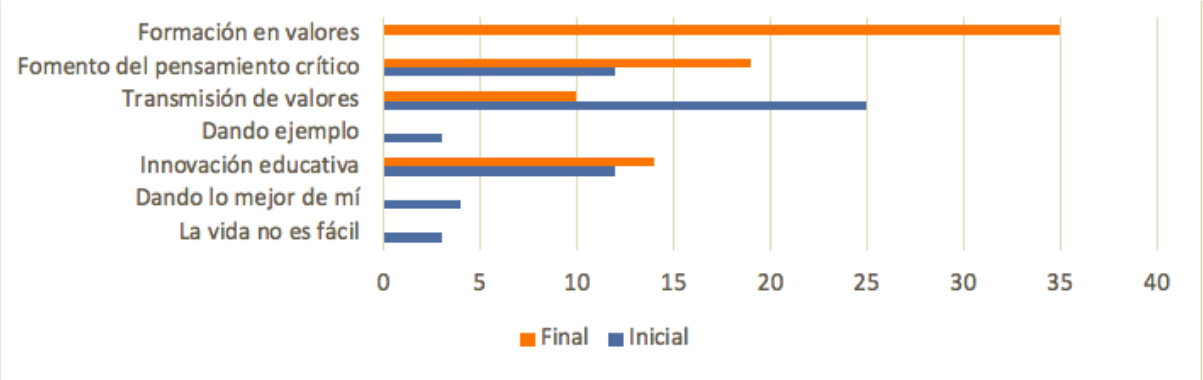
Fuente: Elaboración propia.

Las palabras fueron leídas por dos compañeras al resto de la clase, motivando la puesta en común y la reflexión general sobre la imagen resultante, destacando la repetición de algunos conceptos en ambos lados o la creación de relaciones que los alumnos fueron estableciendo en la puesta en común: hay pobreza, pero también alegría; hay arte, pero es un arte aislado del resto de la ciudad. En todo momento se pidió a los alumnos que justificaran su respuesta, propiciando así el debate.

En una fase posterior se les propuso unir contenidos propios de la asignatura para dar respuesta a las necesidades de los niños atendidos por Fundación Alalá en el Polígono Sur tomando como referencia los aspectos positivos como posibles puntos fuertes de sus propuestas y los negativos como posibles escollos que debían salvar. El resultado fue el diseño de talleres de poesía visual en los que se trabajaban conceptos relativos al bloque 2 (Nivel léxico-semántico), mientras se introducían de manera transversal otros propios del proyecto como la inteligencia emocional, el empoderamiento, los roles de género o la diversidad cultural.

Superada esta fase, se planteó la misma pregunta clave del principio, obteniéndose los siguientes resultados. De nuevo, las respuestas que se dieron fueron de manera individual.

Gráfico 2. ¿Cómo puedo cambiar el mundo siendo maestro de Educación Primaria? Resultados encuesta inicial y final



Fuente: Elaboración propia.

El resultado más revelador es la evolución que han sufrido las respuestas, seguramente sin una conciencia plena por parte del alumnado, que han pasado de "transmisión de valores" a "formación en valores", presentándose este cambio como la realización de dinámicas concretas con el alumnado, no con un mero nombramiento de los valores esenciales. Llama además la atención que el fomento del pensamiento crítico ocupa ahora la segunda posición, por encima de la innovación educativa, desapareciendo además respuestas como "Dando ejemplo", "Dando lo mejor de mí" o "La vida no es fácil".

En base a estos resultados, podemos afirmar que los alumnos cambiaron su actitud respecto a su papel como agentes de cambio social, dejando de ver los contenidos actitudinales (en este caso los valores fundamentales) como algo adquirido exclusivamente mediante la transmisión por imitación, sino que han descubierto un compromiso mucho más en firme, con el diseño de propuestas didácticas que incluyen este tipo de contenidos de manera efectiva a la vez que trabajan los contenidos más teóricos.

CONCLUSIONES

El ApS se postula como una metodología aplicable a cualquier ámbito del conocimiento que formará al alumnado más allá de los aspectos meramente profesionales, dotándolos de herramientas para desarrollar su propio criterio, lo que contribuirá a su consideración como ciudadanos comprometidos y profesionales capaces. Más allá de facilitar la adquisición de los conocimientos teóricos mediante la aplicación experimental y el aprender haciendo, el ApS incluye en los proyectos docentes los contenidos transversales más olvidados, los actitudinales, entendidos como un saber ser en el mundo y para el mundo, sin que esto tenga una consecuencia negativa sobre contenidos conceptuales y procedimentales.

Aunque somos conscientes de que la implantación del ApS no es un cambio fácil, no podemos menos que afirmar que es cambio necesario para que la institución universitaria se adapte a los nuevos tiempos. Y este cambio debe partir no solo desde las instituciones oficiales, sino desde la propia práctica diaria de los docentes, en quienes, queramos o no, el alumnado se mira. Es responsabilidad de la universidad formar personas más allá de profesionales cualificados, formar ciudadanos que practiquen los valores universales independientemente del puesto que ocupen en el futuro, que sepan reflexionar y buscar soluciones diferentes, que primen lo común por encima de lo individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batchelder, T. H. y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence, 17*(4), 341-355.

Capella Peris, C., Zorrilla Silvestre, L. y Martín-Fernández, J. M. (2017). El Aprendizaje-Servicio como estrategia de implantación de la Responsabilidad Social Universitaria. En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F. D. Fernández-Martín (Eds.). *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje servicio* (pp. 69-78). Granada: Universidad de Granada.

Chupp, M. G. y Joseph, M. L. (2010). Getting the Most Out of Service Learning: Maximizing Student, University and Community Impact. *Journal of Community Practice*, *18*(2-3), 190-212

Conrad, D. P. y Hedin, D. P. (1989). *High School Community Service: A Review of Research and Programs*. Madison: WI: National Center of Effective Secondary Schools.

Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior.* Madrid: Narcea.

Dewey, J. (1933). *How we think. New York: Houghton Mefflin Company*. (Trad. Esp.: *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* Barcelona: Paidós, 2007).

Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* London: McMillan. (Trad. esp. *Experiencia y educación. Madrid: Biblioteca Nueva: 2004).*

EDUSOL (2005). Programa Nacional de Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario".* Buenos Aires: CLAYSS.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin. (Trad. Esp. *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI. 2012).

Escofet, A. y Rubio, L. (2017). El valor de la reflexión en el Aprendizaje –Servicio. En L. Rubio y A. Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 83-96). Barcelona: Octaedro.

Eyler, J. (2001) Creating your reflection map. *New Directions for Higher Education*, 114, 35-43.

Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where´s the learning in service-learning?* San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *REIFOP*, *13*(4).

Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En *Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp. 19-26). Buenos Aires: CLAYSS.

Marcus, G.P., Howard, G. P. y King, D.C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Education Evaluations and Policy Analysis*, 15, 410-419.

Martín, X. y Puig, J. M. (2017). Aprendizaje-Servicio: conceptualización y elementos básicos. En L. Rubio y A. Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 15-28). Barcelona: Octaedro.

Martínez, M. (2017) Prólogo. En L. Rubio y A. Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 7-10). Barcelona: Octaedro.

Melchior, A. y Orr, L. (1995). *Final report: National evaluation of Learn and Serve America*. Cambridge: ABT Associates.

Melchior, A. (1999). *Summary Report. National Evaluation of Learn and Serve America*. Cambridge: ABT Associates.

Melchior, A. (2000). Costs and Benefits of Service Learning. The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author. *School Administrator*, *57*(7), 26-31.

Mendía Gallardo, R. *Aprendizaje y Servicio Solidario*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=wTNHeb0V5kY

Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey-Bass.

Naval, C. (2005). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: *service learning* y *campus compact*. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 81-92). Barcelona: ICE y Octaedro.

Osborne, R., Hammerich, S. y Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 5-13.

Puig, J. M., Martín, X. y Batllé, R. (2008), *Guía Zerbikas 1: Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Fundación Zerbikas.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2018). Redefiniendo el ApS desde una perspectiva crítica: Orientaciones para avanzar en las prácticas educativas transformadoras. En V. Martínez Lozano, N. Melero Aguilar, E. Ibáñez Ruiz del Portal, M. C. Sánchez Sánchez (Eds.). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 28-31). Salamanca: Comunicación Social.

Supik, J. (1996). *Valued youth partnerships: Programs in caring*. San Antonio: Intercultural Research and Development Association.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (ed). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-79). Barcelona: ICE y Octaedro.

Tapia, M. N. (2017). Aprendizaje-servicio, un movimiento pedagógico mundial. En L. Rubio y A. Escofet. *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad* (pp. 55-69). Barcelona: Octaedro.

Wurr, A. J. (2002). Text-based measures of service-learning writing quality. *Reflections: A Journal of Writing, Service-Learning, and Community Literacy*, *2*(2), 40-55.

LA ESTÉTICA DEL CUIDADO

Ulazia Ibarzabal, Pello
Escuela Universitaria de Magisterio, BAM (Adscrita a la Unviversidad de Deusto, Bilbao, País Vasco)
pulazia@bam.edu.es

Resumen

Desde una voluntad de alteridad, y concibiendo el arte como factor para la creación de espacios de reflexión, La estética del cuidado aborda la ética del cuidado desde una perspectiva estético-política, abarcando cuestiones filosóficas, sociológicas y antropológicas desde el arte. En su apartado teórico, y desde un ideario feminista, La estética del cuidado reflexiona sobre los desencuentros, conflictos culturales e identitarios que suscita el tema del cuidado, y en su apartado estético (esculturas, fotografías, vídeos…) muestra la experiencia de un hombre en la recomposición y enriquecimiento de las praxis masculinas dentro del hogar. Dos perspectivas (la teórica y la praxis), desde dos lenguajes complementarios (el lingüístico y el plástico) con objeto de captar la dimensión política y humana del cuidado.

En los últimos años, el concepto de "cuidado" ha experimentado un notable cambio que ha ampliado su significado. De ser una cuestión asociada a la atención de personas fundamentalmente dependientes (cuidado de enfermos, de niñas/os…), ha pasado a referirse a la cobertura de necesidades de las personas para el mantenimiento y sostenibilidad de sus vidas, abarcando el bienestar físico, psíquico y emocional. Más aún, el actual concepto de cuidado no solo nos remite a una cuestión de corresponsabilidad entre las personas, en cuanto que ser relacional y vulnerable, sino que se amplía a nuevos ámbitos donde se entrelazan aspectos físicos, ecológicos e incluso virtuales.

Remitiéndonos al cuidado entre personas, este trabajo se centra en nuevos planteamientos y estructuras económicas, admitiendo en ellos una divergencia relacional; por un lado, el que reivindica un enfoque "materialista" del cuidado, no sentimental y que defiende la profesionalización de estos (Aboitiz, 2018), y por otro un enfoque más "emocional" que relaciona esta labor como un enriquecimiento mutuo sin obligaciones morales. Nos encontramos pues, frente a dos visiones de la teoría feminista; aquella que lleva a diferenciar el sentimiento de la razón, y la que siendo parte de la identidad del ser humano, considera ambas como elementos inseparables y como rasgo de humanidad (Gilligan, 1983).

Pero ante esta divergencia de concepción del cuidado, que evidencia la complejidad de su articulación, es la mujer quien asume la responsabilidad del cuidado compaginando cotidianamente dos lógicas contrapuestas: la lógica del trabajo asalariado y la lógica del trabajo doméstico-familiar. Y la conciliación de distintas actividades y relaciones provoca un estar y no-estar, una "doble presencia-ausencia" (Izquierdo, 1998) de la mujer, y hasta una "triple presencia-ausencia" (Sagastizabal y Legarreta, 2016): en el ámbito del trabajo asalariado, en el doméstico-familiar y en el espacio público-político.

Con intención de dar una salida a la problemática del derecho al cuidado y al reparto equitativo de responsabilidades, este trabajo trata la construcción de lo masculino y la condición sexuada del cuidado desde la recomposición de las praxis masculinas dentro del hogar, planteándolo

como una oportunidad de realización y de construcción de identidad. El reparto de responsabilidades, más que desde una lógica matemática, se podría encauzar desde una perspectiva filosófica alternativa, donde el hombre a fin de encontrar sentido a la vida, se libera de imposiciones identitarias como "resistencia íntima" (Esquirol, 2015). Este trabajo plantea pues el derecho al cuidado como una cuestión ética al mismo tiempo que encuentra en ella una oportunidad para el hombre, a modo de "escuela política de tomas de conciencia".

En la segunda mitad del siglo XX, la Psicóloga, Filósofa y Feminista Carol Gilligan observa en las niñas una conducta moral que privilegia los vínculos con los demás y las responsabilidades en el cuidado por encima del cumplimiento abstracto de deberes y del ejercicio del derecho. Ante la ética de la justicia (propia de los hombres), Gilligan impulsa la llamada ética del cuidado, que atienda al contexto frente a los principios, prestando atención al cuidado, pero subrayando que la diferencia no es entre justicia o cuidado, sino entre democracia o patriarcado. Para Gilligan, "en un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina. En un contexto democrático, el cuidado es una ética humana" (Gilligan, 2013, p. 50).

Pero como al principio señalábamos, La estética del cuidado aborda la ética del cuidado desde una perspectiva estético-política. En este sentido, en la filosofía contemporánea encontramos evidentes analogías entre lo ético y lo estético. El filósofo Wittgenstein escribe sobre ellas, definiéndolas como una condición, un presupuesto del mundo. Para el filósofo, "ética y estética son lo mismo" (Wittgenstein, 1986). Participando de esta idea de Wittgenstein, el Catedrático Urbanista Daniel Zarza llega a concluir que al no poder ponerle palabras a la ética, esta debe ser representada (desde el arte), dándole forma, por lo que la estética puede considerarse "el lenguaje de la ética" (Zarza, 1998). Por lo tanto, estamos en disposición de relacionar el concepto de la "ética del cuidado", con el de "estética del cuidado".

Con idea de re-presentar esta ética implícita al cuidado, encontramos pues en el arte los mecanismos adecuados para su revelación. El situacionista Guy Debord, en su libro La sociedad del espectáculo, señalaba que "todo lo directamente experimentado se convierte en una representación" (Debord, 1967). Al hilo de esta idea de re-presentación, el ámbito estético de este trabajo aborda la experiencia relacional de un padre en su ámbito vital y afectivo. Desde la mirada artística, hace visibles aspectos que, por cotidianos o "naturales", carecen de "visibilidad social", pero sin "utilizar" lo doméstico como tema para un proyecto artístico, sino recurriendo al arte como medio para comunicar un posicionamiento estético-político; "la experiencia como representación".

Por lo tanto, aunque reconociendo que la capacidad comunicativa de la obra no procede de su temática ni tampoco de su ideología, sino que deriva de su "artisticidad", este trabajo no ha pretendido utilizar el arte para "estetizar" objetos o acciones domésticas, sino para transmitir, captar o revelar desde la "mirada artística" una estética que está implícita en la experiencia. La preocupación artística se ha centrado, más que en la definición formal de su trabajo, en el despliegue del potencial de lo estético en el contexto social, en cuanto que activo transformador de hábitos imperantes.

Palabras clave: construcción de identidad, praxis masculinas, arte y estética del cuidado.

INTRODUCCIÓN

En el año 2016, en la sala de cultura Bastero de Andoain (Gipuzkoa) presentaba la exposición Isilean[1]; una exposición que refleja la experiencia personal de un hombre en relación a los trabajos que se realizan en el espacio doméstico. Su principal objetivo es plantear una reflexión sobre los modelos "establecidos" en cuanto al cuidado de las personas y de la casa, con intención de acelerar el cambio sobre los hábitos imperantes de responsabilidad en este ámbito de trabajo. Al mismo tiempo, pretende también dotar de mirada a trabajos y relaciones ligadas a la vida doméstica y familiar, volviéndolos visibles y revelando su dimensión política. Este proyecto plantea un posicionamiento activo del hombre, con objeto de establecer nuevos órdenes estético-políticos desde el compromiso de la praxis, cuestionando el sistema económico imperante desde una perspectiva feminista.

El título, *Isilean*, que en euskera significa "en silencio", hace referencia al trabajo silencioso, aunque no por ello menos importante, del ámbito doméstico. Pero al mismo tiempo, pretende reflejar el modo en el que le corresponde actuar al padre-cuidador; "en silencio", ante una pendiente recomposición de las prácticas domésticas y sociales.

Después de concluida la fase expositiva y de intercambio, y aunque dando por conseguidos los objetivos de visibilización y revelación de su dimensión política, se me plantean varias cuestiones que merecen ser analizadas y que derivan del intercambio de visiones, opiniones y emociones vinculadas con el cuidado. Es por ello que presento "La estética del cuidado", entendiendo que la creación artística tiene que ver "con el mostrar, con el hacer ver, con el aparecer de las cosas, más que con el decir sobre las cosas" (Laka, 2010, p. 4).

1. LA AMPLIACIÓN DEL CONCEPTO "CUIDADO"

En los últimos años, el concepto de "cuidado" ha experimentado un notable cambio que ha ampliado su significado. De ser una cuestión asociada a la atención de personas fundamentalmente dependientes (cuidado de enfermos, de niños/as…), ha pasado a referirse a la cobertura de necesidades de las personas para el mantenimiento y sostenibilidad de su vida, abarcando su bienestar físico, psíquico y emocional. Además, el actual concepto de cuidado no solo nos remite a una cuestión de corresponsabilidad entre las personas; se amplía a nuevos ámbitos donde se entrelazan aspectos físicos, ecológicos y virtuales. Este trabajo se centra en el concepto de cuidado en el ámbito doméstico, concepto atendido desde su resignificación actual.

En una sociedad cada vez más dependiente, los cuidados domésticos tanto formales como informales[2], están siendo considerados como un derecho social. Pero deberíamos preguntarnos a costa de qué estamos logrando dichos cuidados.

¿Quiénes son las personas que se dedican a estos cuidados? ¿Acaso no los estamos delegando en colectivos de un perfil concreto?

---

[1] El proyecto artístico ***Isilean*** recoge una serie de acciones, elementos y episodios, recogidos en formato audiovisual, fotográfico y escultórico en torno a la paternidad y la gestión del espacio doméstico como un ejercicio de tomas de conciencia. Este relato refleja las experiencias estéticas derivadas de la praxis de diez años en el cuidado doméstico.

[2] Se diferencian dos tipos de cuidado: Cuidados del ámbito profesional o formal (desempeñado por profesionales) e informal (asistencia dispensada por una persona, familiar o no, de manera no remunerada). *El cuidado informal en la Comunidad Autónoma del País Vasco Análisis de la Encuesta de Salud de la Comunidad Autónoma del País Vasco 2013.* Departamento de Salud del Gobierno Vasco.

En julio de 2018, dos años después de la exposición, y dentro de los Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco UPV-EHU, se celebra *Utopia 68/18: Iruditeria berrien bila Jakin Jardunaldiak*, planteando (como algo posible) una nueva utopía a través de un nuevo imaginario. Desde una teoría feminista, la directora del curso Lorea Aguirre centra las nuevas utopías enfocando los cuidados en relación a nuevos planteamientos y estructuras económicas. Por su parte, la antropóloga Uzuri Aboitiz presenta en este mismo contexto "La utopía del cuidado. El cuidado al centro de debate. Oportunidades, riesgos y algunas cuestiones", ofreciendo interesantes conclusiones en torno a la dimensión política y social del cuidado. Presenta las claves para transformar las prácticas del cuidado, la genealogía del cuidado o las asimetrías y riesgos en este ámbito como su "sentimentalización"; y concluye subrayando la necesidad de una perspectiva materialista del cuidado.

Sin embargo, esta última perspectiva merece un análisis crítico y cuestionador. En palabras de Aboitiz, "a pesar de que es incuestionable la importancia de las emociones en el cuidado de los otros, no es un elemento fundamental en todas las diversas formas que adquiere esta tarea. Y si así fueran, la motivación y emociones que se identifican en el origen de esta labor no son tan idílicas; de hecho, ya se empieza a hablar de una ética reaccionaria del cuidado"[3].

En términos generales, se puede compartir la visión de que la sentimentalización (emoción analizada desde la razón) del cuidado es perjudicial e implica efectos negativos, pero considero más dudoso el hecho de que vivir el cuidado desde la emoción implique sumergirse en una ética reaccionaria. Esta divergencia relacional, afectiva y emocional no puede derivar en la única dirección de profesionalizar los cuidados. Deberíamos ampliar el horizonte del debate hacia un enriquecimiento mutuo sin obligaciones morales. Porque el hecho de que se haya obligado a la mujer al cuidado de todos los seres dependientes no puede ser argumento para rechazarlo como valor, sino que tendría que ser motivo para hacerlo extensivo a los hombres dejando de ser un rasgo de género. A pesar de compartir las principales aportaciones de Aboitiz, deberíamos admitir que las tareas éticas llevadas a cabo en favor de los demás pueden generar en la persona que las lleva a cabo una satisfacción de carácter tanto emocional como profesional.

Nos encontramos nuevamente frente a dos visiones de la teoría feminista; aquella que lleva a diferenciar la emoción de la razón y la que, siendo parte de la identidad del ser humano, considera ambas como elementos inseparables. *La estética del cuidado* parte de esta última percepción, y se posiciona en la cultura del cuidado como rasgo de humanidad. Es incuestionable que las vivencias en el ejercicio de la tarea del cuidado pueden generar conflictos, pero pueden concebirse también como una oportunidad emocional y profesional, sobre todo en el caso de hombres que ejercen esta tarea. Por ello, y a fin de contar con una perspectiva más amplia y crítica del cuidado, optemos por su transformación huyendo de concepciones únicas, considerando la praxis como una de sus claves.

Partiendo de esta idea compleja del cuidado y con intención de generar o ampliar nuevas visiones y nuevas significaciones de nivel emocional e ideológico, el proyecto *Isilean* propone reflejar, desde el Arte, un cambio de paradigma en las relaciones hombre-mujer, hombre-hijos y hombre-casa, incidiendo en la dimensión política y pedagógica de la práctica del cuidado.

[3] "La ética reaccionaria del cuidado" (Perez Orozco, Amaia, 2014:90), citado por Aboitiz en *Jakin, nº* 227-228, julio-octubre, 2018. Uzuri Aboitiz. "Zaintzak erdigunera? Aukerak, mugak eta zenbait galdera".

Figura 1. *Sin título*, Pello Ulazia Ibarzabal

Figura 2. *Sin título*, Pello Ulazia Ibarzabal

2. LA SOCIALIZACIÓN DEL *CUIDADO*

Un rasgo intrínseco a la naturaleza del ser humano es su carácter relacional, lo que conlleva la dependencia entre unos y otros. Así, el tiempo y la dedicación que ofrecemos a las necesidades emocionales de las personas de nuestro alrededor (y lo que recibiremos de ellas), repercutirán directamente en el bienestar de todos. Y superando el marco de la familia y la relación madre-hijo/hija, la tarea del cuidado puede ofrecer vivencias enriquecedoras que como todos los trabajos deberían ser remuneradas, pero sin olvidar que la valoración social del cuidado no puede estar supeditada a su asociación retributiva.

En esta labor de revalorización y socialización de las tareas de cuidado (tal y como parece estar ocurriendo en los países del norte de Europa), la aportación que pueden y deben hacer las instituciones públicas y las empresas privadas es vital, sobre todo si las analizamos desde la perspectiva tanto de las políticas públicas que respondan a las necesidades de la población como de políticas de conciliación entre la vida familiar y laboral. Estos cambios, además de la consideración retributiva, podrían implicar un prestigio social de las tareas de cuidado.

En la utopía de una nueva concepción del cuidado (ciertamente posible y necesaria), existen ya, en el ámbito académico como formal, perspectivas compartidas por todos como la socialización del cuidado, la visibilización de las actividades que no se realizan en la esfera pública o la naturaleza "no-femenina" del cuidado. Carolina del Olmo, que se presenta como Licenciada en Filosofía y madre de tres hijos, en su libro "¿Dónde está mi tribu?", reivindica la socialización del cuidado refiriéndose sobre todo al cuidado de menores. En él, defiende el cuidado de menores como un derecho y lo concibe como una responsabilidad social que, muy lejos de una responsabilidad exclusiva de la madre, debe asumirse por todo un colectivo, integrado por amigos, familiares y/o vecinos. Desde su experiencia como madre, considera que se debe atender más el instinto de protección o cuidado de cada uno y dejar de lado las recomendaciones de "expertos".

En este sentido, seguimos sin interiorizar que el cuidado no es una tarea femenina; no es una tarea que pueda ni deba asociarse a ningún género. Esta errónea identificación conlleva conflictos asociados a la frustración e infravaloración que un cuidado llevado a cabo por obligación genera. Y ocurre algo similar en lo que se refiere al concepto de familia; no existe un modelo único. Cuanto más diversos sean los modelos de familia (sobre todo en tanto en cuanto se alejan de estereotipos habituales), más enriquecedora será la realidad, concebida como un ámbito en el que existen modos diversos de actuar y vivir.

En una sociedad cada vez más ensimismada, la socialización del cuidado debe asumirse desde una responsabilidad social, un derecho y un deber de todos los ciudadanos. A pesar de que las políticas institucionales y empresariales son decisivas, del Olmo pone el énfasis en el cambio de praxis de los padres, de quienes considera que deben desarrollar su "instinto maternal", considerando que la clave reside en el "compromiso"[4].

En definitiva, al hablar de un cuidado compartido y hablar de condiciones de igualdad, estamos hablando de una sociedad más justa, en la que la contribución de todos es indispensable. Los hombres, en tanto en cuanto constituimos la mitad de la población, no podemos ni debemos dar la espalda al trabajo que está por hacer en torno a la igualdad de derechos, y es imprescindible rechazar los modelos establecidos actuales, siendo conscientes de que este proceso de transformación y lucha beneficia a toda la población. Esta no es una lucha entre dos colectivos; es una lucha de todos, y no implicarse en ella nos empequeñece o cae en detrimento de nuestra condición como hombres. Y además, nos toca hacerlo en silencio (*Isilean*), en la praxis del día a día, porque de lo contrario revelamos una dudosa virtud al acto responsable del cuidar.

Figura 3. *Sin título*, Pello Ulazia Ibarzabal

3. RECOMPOSICIÓN DE LAS PRAXIS MASCULINAS

Como ya hemos señalado, el concepto de "cuidado" ha ampliado su significado, abarcando corresponsabilidades entre las personas y su medio espacial físico, simbólico y virtual. Desde la búsqueda de nuevas corresponsabilidades ético-estéticas que reconstruyan nuevas relaciones humanas, relacionando el pensar y el actuar, planteamos no solo un cambio de rol de hombre-mujer, sino el establecimiento, desde la praxis, de un cambio en nuestras maneras de ser y vivir en sociedad. Necesitamos, por lo tanto, de una nueva "ecosofía"[5] como una nueva práctica estético-política, como condición básica para un nuevo desarrollo social como medioambiental.

[4] "Compromiso", como término que asusta a una generación (de edades comprendidas entre 30 y 40 años), especialmente de hombres, educados en el hiperconsumismo. Es incuestionable que el cuidado implica vínculos y conflictos, y por ello una de las claves del éxito en este cambio de paradigma residiría, además de en la consideración retributiva de la tarea, en su relación con una oportunidad enriquecedora y sensible.

[5] "Ecosofía" Corriente filosófica de finales del siglo XX, que rebasa la posición antropocéntrica del movimiento ecológico. Una teoría filosófica que involucra una dimensión espiritual (no como un fenómeno humano, sino como algo que se extiende a toda la naturaleza) y global.

Tal y como señala el filósofo Félix Guattari en su ensayo “Las tres ecologías”, la “ecosofía” afronta una nueva práctica estético-política, como condición básica para un nuevo desarrollo social como medioambiental. La ecosofía exige una acción personal, nuevas prácticas sociales, nuevas prácticas estéticas, nuevas prácticas de uno mismo en la relación con el otro, que tiendan a modificar y a reinventar formas de ser en el seno de la pareja, en el seno de la familia, del contexto urbano, del trabajo… Integra aspectos como los éticos y los estéticos entrecruzando campos heterogéneos. En esta materia, la práctica artística recobra protagonismo por ser un mecanismo que propicia la reapropiación de los universos de valor, en cuyo seno podrán encontrar consistencia lo que Guattari considera “procesos de singularización”. Y es en este ideal de reconducción de nuestras maneras de ‘con-vivencia’, donde identificamos las ‘prácticas artísticas relacionales’ (entre la sociedad, entre el medio, o en uno mismo en relación con el otro) como nuevas prácticas estéticas de construcción de sociedad. Porque “solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse la reconstrucción social” (Guattari, 2000).

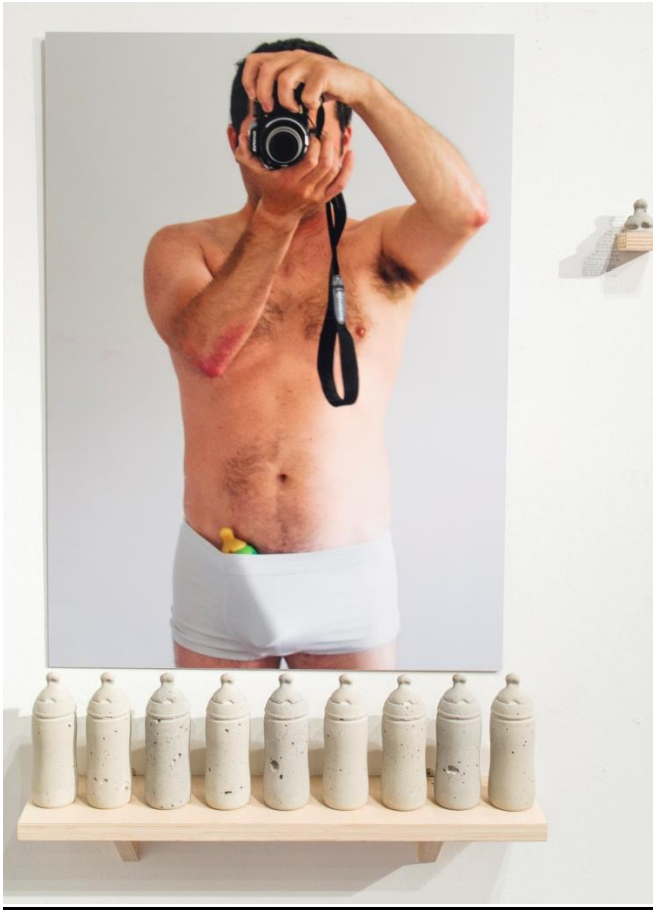
Desde esta premisa de reapropiación de nuevos universos de valor, y de construcción de una nueva masculinidad, se desarrolla el proyecto *Isilean*, como un acontecer relacional del hombre como padre, en el ámbito de la familia y de la casa. Un propósito artístico que aborda el tema de la crianza y gestión del espacio doméstico como un ejercicio de tomas de conciencia, pero también como un compromiso político de primer orden, porque afecta a la igualdad entre géneros, a los vínculos afectivos como a las dinámicas sociales.

En una traslación de lo privado a lo público, de lo personal a lo social, y reivindicando lo cotidiano, lo doméstico y lo afectivo como experiencia vital y enriquecedora, *Isilean* recoge el testigo “feminista”, que ya en la década de los setenta situaba la problemática de la vida cotidiana dentro de la actividad artística.

Una de las mayores aportaciones del arte feminista ha sido considerar que la experiencia individual tiene también profundas implicaciones sociales: “lo personal es político”. En estas experiencias, el arte feminista representa una vivencia real con el objeto o el espacio al que alude. Retomando esta idea de lo político y lo experiencial, *Isilean* incide en la importancia de la praxis como “gesto estético” en el proceso de singularización de lo masculino.

Y la casa, como espacio al que alude, y como ámbito contenedor y continente, representa un espacio-ambiente que cumple un propósito físico y afectivo vital porque transciende a la salud y a la estabilidad emocional de la sociedad. Pero el trabajo doméstico, más allá de una labor socialmente necesaria, representa también un ejercicio “ecosófico”, de nuevas prácticas de uno mismo en la relación con el otro, convirtiéndose la experiencia del hogar en una “escuela política de tomas de conciencia”.

Figura 4. *Sin título*, Pello Ulazia Ibarzabal



4. LA VUELTA A CASA COMO RESISTENCIA

La necesaria recomposición de los actuales modelos convivenciales y de género no debe ser óbice para reconocer otra problemática que se está dando en el citado "ámbito interno". Últimamente estamos asistiendo a un "abandono" de lo doméstico, quedando este ámbito sin una figura paterna-materna referencial (que el hombre tradicionalmente ha eludido), que demasiadas veces deriva en déficits emocionales en personas dependientes (sobre todo en niños y niñas y de tempranas edades).

Ante estos desequilibrios sociales y afectivos, y con intención de paliarlos, es la mujer quien compagina cotidianamente dos lógicas contrapuestas: la lógica mercantil de la acumulación de capital y la lógica del cuidado. Pero esta articulación de distintas actividades y relaciones provoca un estar y no-estar, una "doble presencia-ausencia" (Izquierdo, 1998), y hasta una "triple presencia-ausencia"[6] de la mujer en el ámbito del trabajo asalariado, en el doméstico-familiar y en el de la participación sociopolítica. Atender varios espacios y ámbitos a la vez evidencia la ambivalencia de una realidad femenina de mayor carga total de trabajo, pero también revela la "presencia-ausencia" de las mujeres en el espacio público-político.

[6] "La triple presencia-ausencia: Una propuesta para el estudio del trabajo doméstico-familiar, el trabajo remunerado y la participación sociopolítica" pretende desligar el cuidado de la domesticidad y de las formas simbólicas de la feminidad, atendiendo a voces tanto de mujeres como de hombres implicados en el mismo. Marina Sagastizabal y Matxalen Legarreta, 2016: 8

Con intención de dar un giro a esta realidad, y siendo consciente de la complejidad que ello implica, la solución a la problemática de la "presencia-ausencia" en una sociedad que genera insatisfacción constante, más que desde una lógica matemática, se podría encauzar desde una perspectiva filosófica. En este sentido, resulta revelador atender a la reflexión del filósofo Josep María Esquirol, que reivindica el espacio de la casa, no como construcción arquitectónica, sino como amparo, protección, intimidad. Para mucha gente, volver a la "cotidianeidad" de la casa puede ser una alternativa a esa falta de "sentido de la vida". Ante la situación humana de intemperie, Esquirol propone una "resistencia íntima"[7] en aras de superar la actual crisis espiritual y humana, desamparada en este momento nihilista y tecnológico.

Por lo tanto, no parece desencaminado plantear "la vuelta a casa" como una oportunidad para "dar sentido a la vida"[8]. Una oportunidad para la toma de responsabilidades más igualitarias en torno a la paternidad y la gestión del espacio doméstico. Y en consecuencia, como un ejercicio de tomas de conciencia para el hombre; ocupando y amparando un espacio hasta ahora eludido, y construyendo con ello unas relaciones más igualitarias.

Por lo tanto, *Isilean* apuesta por nuevas experiencias vivenciales en ese ámbito "interior", en un claro alegato a favor de la figura (preferentemente) paterna en el seno de la casa, y proponiendo un cambio de paradigma en las relaciones hombre-mujer, hombre-hijos y hombre-casa.

Figura 5. *Sin título*, Pello Ulazia Ibarzabal

5. DESDE LA ÉTICA DEL *CUIDADO*…

En la segunda mitad del siglo XX, el psicólogo educativo Lawrence Kohlberg indagaba en el modo de razonar problemas de tipo moral entre niños y niñas. Kohlberg identificaba un déficit en las niñas en el ámbito del estudio, deduciendo como una forma de flaqueza moral de la mujer. En contraposición, la Psicóloga, Filósofa y Feminista Carol Gilligan (que colaboraba con Kohlberg en la misma investigación) observa en las niñas una conducta moral que privilegia los

[7] El filósofo Esquirol, propone volver a casa, a valorar la cotidianeidad y lo "sencillo que es la vida", la importancia del amparo y del cuidarse, porque la naturaleza humana está espiritualmente desamparada en este momento nihilista y tecnológico. Esquirol, J. M., (2015), *La resistencia íntima*, Ed. Acantilado, Barcelona

[8] Para Esquirol, el ser humano tiene necesidad de pensar porque el sentido de la vida, el sentido de todo, no está dado. Citando a Wittgenstein, hace casi un siglo el filósofo defendía que aunque la ciencia llegue a resolver los problemas relacionados con los orígenes del universo, respecto a lo esencial seguimos en la misma situación. Aunque la ciencia avance, hay algo que no va a resolver, "el sentido de la vida". Según Kant, el destino trágico de la razón humana.

vínculos con los demás y las responsabilidades en el cuidado por encima del cumplimiento abstracto de deberes y del ejercicio del derecho.

Ante la ética de la justicia (propia de los hombres), Gilligan impulsa la llamada ética del cuidado[9], que aboga por una acción no-violenta, que atienda al contexto frente a los principios, prestando atención al cuidado, pero subrayando que la diferencia no es entre justicia o cuidado, sino entre democracia o patriarcado. Para Gilligan, "en un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina. En un contexto democrático, el cuidado es una ética humana" (Gilligan, 2013, p. 50).

La Psicóloga y Filósofa señala que la empatía forma parte de nuestra historia evolutiva, sin separar el cuerpo de las emociones, porque de lo contrario perderemos la experiencia vivida. A su vez, defiende que el valor del cuidado es tan importante como el de la justicia, porque de no ser así, perderemos la capacidad de amar y generar confianza entre unos y otros, advirtiendo sobre el "daño moral" que ello acarrearía.

Por lo tanto, la "ética del cuidado" viene a revelar las distintas lógicas que atraviesan los cuidados, abarcándolos desde una perspectiva más compleja. Desde una mirada feminista, la ética del cuidado y la ética de la justicia no se presentan de forma contrapuesta, sino complementaria y por tanto, tal y como afirma la propia Gilligan, "la ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical –en el sentido de que llega a la raíz– de la historia de la humanidad (Gilligan, 2013, p. 31).

6. … A LA ESTÉTICA DEL *CUIDADO*

En la Filosofía contemporánea encontramos evidentes analogías entre lo moral, lo ético y lo estético. El filósofo Ludwig Wittgenstein considera que tanto a la "moral" como a la "estética" no se le pueden poner palabras (no es fácil designarlos puesto que todas las palabras con sentido se refieren a las cosas del interior del mundo); sin embargo, Wittgenstein escribe sobre ellas, definiéndolas como "entidades" que existen y se muestran en nuestra vida. Lo mismo ocurre con la ética y la estética, que son una condición, un presupuesto del mundo[10]. Para el filósofo austro-británico, "ética y estética son lo mismo". Participando de esta idea de Wittgenstein, el Catedrático Urbanista y Arquitecto Daniel Zarza llega a concluir que al no poder ponerle palabras a la ética, esta debe ser representada, dándole forma, por lo que la estética puede considerarse "el lenguaje de la ética"[11].

---

[9] Gilligan, en aras a una evolución más justa de la sociedad, analiza y contrapone la ética de la justicia (pública) y la ética del cuidado (privado). En la polémica entre Kohlberg y Gilligan, esta última establece: "***La justicia*** se coloca junto a la razón, la mente y el Yo (los atributos del hombre racional). ***El cuidado*** junto a las emociones, el cuerpo y las relaciones (cualidades que, como las mujeres, se idealizan a la vez que se menosprecian en el patriarcado) Gilligan, C. *La ética del cuidado,* Fundación Victor Grifols i Lucas, Barcelona, 2013

[10] WITTGENSTEIN, L., Para Wittgenstein, aunque el mundo moral y estético no se puede describir con enunciados empíricos, *"sin embargo existe dicho mundo y se muestra en nuestra vida. La ética y la estética son también una condición, un presupuesto del mundo y, como la lógica, apuntan a los límites del mundo*" (...) *"La ética es trascendental (Ética y Estética son lo mismo)"*, el marco en el que está presente el mundo. *Tratactus (6.421) y (5.632)*, Historia de la Filosofía, Volumen 3, Filosofía Contemporánea, Javier Echegoyen Olleta, Editorial Edinumen. Disponible en:http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-lafilosofia/Filosofiacontemporanea/Wittgenstein/Wittgenstein-LoTrascendental.htm

[11] Zarza cita a Wittgensten: "*llevando aún más lejos la analogía (entre ciudad y lenguaje), proponía una solución más radical: la ética y la estética son una. Las decisiones éticas no se pueden poner en palabras, deben ser representadas, hay que darles forma. La estética es el lenguaje de la ética*". Catálogo de la exposición *Ciudades sin nombre*, Álvarez Reyes, J. A., (Comisario), Comunidad de Madrid, Madrid, 1998, p. 28. Referencia tomada de Wittgenstein, L., Diario filosófico 81914-16), Planeta Agostini, Barcelona, 1986.

Después de constatada la analogía entre ética y estética, nos queda configurar lo que entendemos por el término 'estética', no exenta de interpretaciones muchas veces contradictorias. En esta configuración del término 'estética', y desvinculándolo de lo ´bello´, el filósofo Jacques Rancière señala que la estética no viene dada por una perfección técnica, sino más bien por "la asignación a una cierta forma de aprehensión sensible" (Rancière, 2005, p. 24).

Por lo tanto, estamos en disposición de relacionar el concepto de la "ética del cuidado" con el de "estética del cuidado". Una ética que, recordemos, lleva implícita la práctica del cuidado, y que por medio de mecanismos artísticos es "visibilizada" a modo de formas y acontecimientos estéticos.

CONCLUSIONES. LA "MIRADA" DEL ARTE

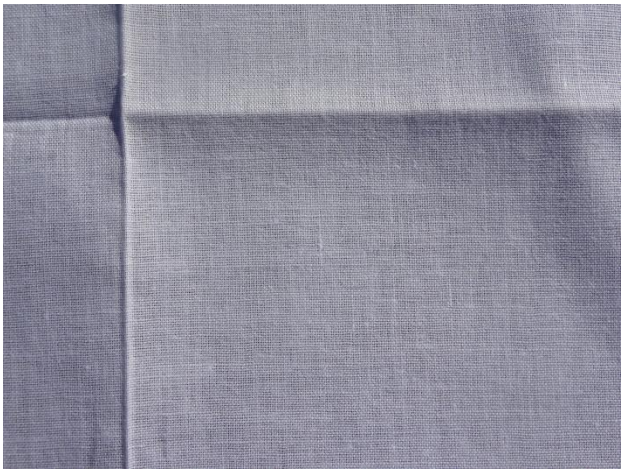
El situacionista Guy Debord, en su libro *La sociedad del espectáculo*, señalaba que "todo lo directamente experimentado se convierte en una representación". Al hilo de esta idea de re-presentación, el proyecto artístico *Isilean* pretende ser el relato de la experiencia relacional de un padre en su ámbito vital y afectivo. Desde la mirada artística, hace visibles aspectos que, por cotidianos o "naturales", carecen de "visibilidad social", pero intentando evitar la "cosificación" de elementos domésticos a través de técnicas artísticas (a modo de una "estética pop"); es decir, sin "utilizar" lo doméstico como tema para un proyecto artístico, sino recurriendo al arte como medio para comunicar un posicionamiento político, "la experiencia como representación".

Por lo tanto, aunque reconociendo que la capacidad comunicativa de la obra no procede de su temática ni tampoco de su ideología, sino que deriva de su "artisticidad", este relato no ha pretendido utilizar el arte para "estetizar" objetos o acciones domésticas, sino para captar, revelar y transmitir de forma visible, una ética que lleva implícita la experiencia del cuidado, en forma de estética del cuidado. La preocupación artística de *Isilean* se ha centrado, más que en la definición formal de su trabajo, en el despliegue del potencial de lo estético en el contexto social, en cuanto que activo transformador de hábitos imperantes.

Isilean atrapa episodios con intención de generar nuevas visiones y nuevas significaciones de nivel emocional para la recomposición y enriquecimiento de las praxis masculinas, pero también, a fin de revelar la dimensión política que trasciende al espacio doméstico.

Desde una voluntad de alteridad, desde la subjetividad y la emoción que otorga la experiencia directa, y entendiendo el arte como factor para la creación de espacios de reflexión, el proyecto *Isilean* no pretende ser más que un relato de praxis silencioso y antiespectacular para la revisión política sobre paternidad, masculinidad y espacio doméstico, que ayude a desencadenar más acciones de compromiso.

Figura 5. *Sin título*, Pello Ulazia Ibarzabal



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atxaga, B. (2007). *Otra mirada*. Texto de apertura Cursos de Verano UPV-EHU.

Aboitiz, U. (2018). Zaintzak erdigunera? Aukerak, mugak eta zenbait galdera. *Jakin,* 227-228.

Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima*, Barcelona: Acantilado.

Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado.* Barcelona: Fundación Victor Grifols i Lucas.

Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías*. Valencia: Pre-textos.

Laka, X. (2010). *Síntesis de las artes. Relaciones Escultura Arquitectura. Experiencia Azterlan* (Tesis Doctoral, EHU-UPV).

Olmo, C. (2018*). ¿Dónde está mi tribu?. Maternidad y crianza en una sociedad individualista*. Madrid: Clave Intelectual.

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas.* Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autónoma de Barcelona.

Sagastizabal, M. y Lejarreta, M. (2016). La triple presencia-ausencia: Una propuesta para el estudio del trabajo doméstico-familiar, el trabajo remunerado y la participación sociopolítica. *Papeles del CEIC*, 1, Universidad del País Vasco.

Wittgenstein, L. (2012). *Tratactus.* En J. Echegoyen Olleta, *Historia de la Filosofía*, Volumen 3, Filosofía Contemporánea. Madrid: Edinumen.

Zarza, D. (1986). *Diario filosófico 81914-16*. Barcelona: Planeta Agostini.

PARENTING COORDINATOR FOR AN INNOVATIVE INTERPRETATION OF EDUCATIONAL CULTURE

Valerio, Agnese
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Bari, Italia
agnese.valerio@gmail.com

Resumen

Negli ultimi decenni la famiglia ha subito un cambiamento radicale sia nelle sue forme istituzionali che relazionali. Le situazioni di separazione e conflitti familiari sono aumentate e tutto questo inevitabilmente turba la sfera socio-relazionale dei figli che, nonostante il tentativo di protezione dei genitori, reprimono o esternano in maniera violenta le loro emozioni.
Preso atto di tale emergenza non si può non chiedersi:

Come il professionista dell'educazione può intervenire per aiutare le famiglie a gestire il conflitto?
Quali modelli innovativi d'intervento educativo è possibile proporre per accompagnarle in tale percorso?

Una delle figure che con il tempo è andata ad affermarsi è quella del Coordinatore Genitoriale, laddove la sola autorità di un giudice si rivela insufficiente per affrontare situazioni relazionali sempre più complesse. Il Coordinatore Genitoriale, infatti, a differenza del Mediatore Familiare interviene nei casi di alta conflittualità. Egli applica interventi più incisivi che possano salvaguardare l'interesse del minore coivolto nel conflitto genitoriale.

Il mio contributo cercherà di fornire un'analisi dei ruoli, dei compiti e delle funzioni del Coordinatore Genitoriale e proporre una riflessione su come la pedagogia possa intervenire nella gestione di dinamiche familiari al fine di garantire una situazione di benessere per le famiglie.

Abstract

In recent decades the family has undergone a radical change both in its institutional and relational forms.

Situations involving hardship, separation and family conflict have increased and, however much parents try to protect children from these, they suffer negative effects and distress.

- What are the main factors contributing to this distress?

The involvement of the socio-relational sphere leads children increasingly to express their thoughts and emotions badly: they are revealed through the body or silences.

In view of this emergency one cannot but wonder:

- How can education professionals help families to manage conflict?
- Which innovative educational measures can they propose to help families do this?

One professional figure is the Parental Coordinator, who is called upon in legal emergencies where a judge's authority is insufficient to deal with increasingly complex relational situations. The Parental Coordinator differs from the Family Mediator, whose role in cases of extreme conflict may not be sufficiently far-reaching –more incisive action may be necessary to safeguard the interests of the child involved in the parental conflict.

My contribution will seek to provide to analyze the roles, tasks and functions of the Parental Coordinator with a view to proposing possible educational measures for the wellbeing of families.

Palabras clave:
Conflitto, famiglia, genitorialità, educazione.

Keywords:
Conflict, family, parenting, education.

INTRODUCCIÓN

La famiglia, definita da Aristotele nucleo fondamentale della società, è l'istituzione che più di ogni altra deve provvedere alla trasmissione dei valori universali e costituisce, pertanto, la struttura principale per la formazione dell'individuo.

Nel tempo la famiglia tradizionale è cambiata e già da diversi anni si sono radicate una pluralità di modelli familiari, meno istituzionali ma intenzionalmente scelti, così pian piano stanno emergendo: famiglie separate, monoparentali, ricomposte, omosessuali, multi-etniche ecc. Le politiche sociali, la pedagogia e in particolare i professionisti dell'educazione hanno il compito di prendere atto di tale situazione e proporre prospettive educative innovative. Non si può più tendere esclusivamente all'ideale della famiglia del passato ma diventa necessario avanzare una riflessione più attenta e profonda sui bisogni dei nuovi nuclei familiari.

Oggi più che mai, assistiamo a numerosi cambiamenti sociali e culturali e tutto questo nel tempo ha generato profonde trasformazioni sui ruoli e funzioni della famiglia: se tale condizione da una parte ha contribuito ad un importante rinnovamento, dall'altra invece sta procurando situazioni di profondo disagio e disorientamento.

È possibile gestire al meglio le nuove dinamiche familiari solo se i rapporti sono solidi, un equilibrio relazionale affettivo instabile, infatti, può indurre effetti devastanti per i figli.

In tale complessità sociale i genitori mostrano allo stesso tempo, "una grande fragilità" ed un profondo senso di disorientamento e inadeguatezza e rischiano così di mettere in discussione il proprio ruolo sia nei rapporti familiari che in quelli di coppia.

Ulteriori e più gravi disagi li ritroviamo soprattutto se in ambito familiare si creano situazioni di conflittualità in cui, involontariamente o meno, vengono coinvolti anche i figli. La perdita di un legame tra i genitori, un aspetto per loro essenziale e rassicurante, implica spesso la difficoltà di elaborare ciò che viene percepito come un abbandono da parte di uno di loro e delle cui cause il bambino finisce sempre per sentirsi responsabile. Se un figlio sente vacillare l'affetto e l'unione della madre e del padre avverte un senso di timore e sfiducia nei confronti di coloro che hanno il compito, più altri, di prendersi cura di lui.

Preso atto delle possibili criticità presenti nella gestione delle dinamiche familiari, ho pensato di proporre una riflessione su come un approccio pedagogico possa adoperarsi per aiutare la famiglia a gestire tale conflitto e soprattutto accompagnarla in questo percorso.

Con il mio contributo, pertanto, intendo approfondire quale sia stato sino a oggi l'intervento della pedagogia in materia di conflittualità familiare e quali modelli innovativi sia possibile eventualmente ancora proporre. In particolare, si porrà l'attenzione sul ruolo, compiti e funzioni del Coordinatore Familiare figura di intervento specialmente nei casi di Alta conflittualità.

1. FAMIGLIA E GENITORIALITA'

Durkheim già nel 1892, propose una riflessione sull'evoluzione della famiglia moderna definendo la "famiglia coniugale" come il risultato di un grande cambiamento, in cui i membri non sono più legati al senso comunitario della famiglia tradizionale, ma ognuno di loro ha e mantiene una propria identità. Se la donna ha iniziato a prendere coscienza dei propri diritti e a sganciarsi dai vincoli del passato, l'uomo invece, ha perso la sua indiscussa autorità lasciando il posto a un'*autorità parentale condivisa* (Roudinesco, 2002).

Il concetto di genitorialità di conseguenza va trasformandosi e, se in passato l'azione educativa del genitore faceva riferimento a valori e regole trasmessi di generazione in generazione, adesso senza solidi punti di riferimento, anche gli adulti si sentono disorientati.

La famiglia che riesce a sopravvivere al meglio è quella che garantisce serenità complicità e collaborazione, quella in cui tutti i suoi membri sono pronti ad affrontare le trasformazioni e i cambiamenti che inevitabilmente, durante l'arco della vita, ci si ritrova a fronteggiare.

Nella sua storia essa affronta quelli che vengono definiti "eventi critici" (Scabini, 1993) tra cui la formazione della coppia, la nascita dei figli, la loro adolescenza e la loro uscita dal nucleo familiare. Il passaggio da uno stato all'altro può causare una rottura dell'equilibrio psicologico e la conseguente necessità di adattarsi a nuove condizioni. A ciascuno di questi momenti, però, può corrispondere una situazione di crisi che implica l'assunzione di comportamenti e cambiamenti che il soggetto mette in atto ma che non sempre però, riescono a essere compresi o condivisi dall'altro coniuge.

La Iori a questo proposito, propone un intervento incisivo della pedagogia in ambito familiare, suggerendo percorsi formativi che possano contribuire alla crescita per le coppie e un'adeguata formazione di preparazione 'reale' al matrimonio al fine di prevenire o arginare le difficoltà coniugali, incomprensioni e fallimenti nelle unioni (Iori, 2001).

Ciò che permette un corretto funzionamento delle dinamiche familiari, infatti, non è la mancanza di problemi ma il prenderne atto e cercare di affrontarli trovando una strategia risolutiva.

La prospettiva che spesso si presenta in ambito educativo è quella di proiettarsi verso l'ideale della famiglia tradizionale concentrandosi prevalentemente sulla sua forma e struttura. Ciò che va al di fuori della "normalità" viene considerato disfunzionale, escludendo così, anche la possibilità di considerare ulteriori aspetti relazionali ed elementi positivi propri dei nuovi nuclei familiari. Un intervento pedagogico efficace accoglie il concetto di pluralità di famiglie, opponendosi a considerare tutto questo come anormalità o devianza.

Prima di essere coppia il genitore è un soggetto che ha delle proprie caratteristiche, personalità, credenze, predisposizioni, modelli di attaccamento e stili parentali, e questo può creare piccole crepe a causa di convinzioni e tradizioni contrastanti che emergono soprattutto quando entra in gioco il modo di educare i propri figli. Si genera così, oltre ad un profondo senso d'insicurezza, il senso di colpa, tanto che in alcuni casi si preferisce dare ascolto a chiunque parli loro con autorevolezza piuttosto che trovare soluzioni alternative (Winnicott, 1993). La convinzione di non riuscire a gestire situazioni o problemi da soli, se da una parte rileva il loro senso di impotenza, dall'altra può diventare un pretesto per delegare qualcun altro.

Ruolo del professionista dell'educazione, che ha la possibilità di intervenire in fase preventiva, è quello di far prendere coscienza al soggetto dei modelli educativi interiorizzati nel tempo, in modo da fare un'autovalutazione critica e definire così insieme degli obiettivi chiari per costruire un percorso che gli consenta di gestire al meglio tale situazione.

È necessario pertanto, far maturare nei genitori la consapevolezza che nei casi di conflittualità è opportuno andare oltre le personali ostilità e assicurare ai figli, per quanto sia possibile, il diritto al benessere anche dopo un'eventuale separazione. Un obiettivo che secondo Hetheringthon si rivela tutt'altro che utopico, egli infatti dimostra nelle sue ricerche che *i figli crescono meglio non tanto quando vivono in una famiglia intatta per la presenza di entrambi i genitori, ma quando i genitori sono uniti da un rapporto autentico* (Iori, 2016, p. 148).

Il diventare genitori deve far nascere la consapevolezza alle coppie di essere adulti e di avere il dovere di assumersi responsabilità verso qualcuno che farà per sempre parte della loro vita.

Una corretta gestione dei cambiamenti nei casi di separazione, potrebbe prevenire la condizione di fragilità del figlio che rischia di sentirsi inadeguato rispetto alle situazioni o ai contesti in cui viene coinvolto. Le relazioni in famiglia influiscono in modo consistente sulla stabilità emotiva dei figli, è necessario pertanto creare un clima familiare positivo che possa avere una funzione protettiva nella sua fase di crescita (Đurišić, 2018).

La famiglia, come afferma Goleman (1995) è il primo contesto in cui il il bambino, attraverso i modelli e soprattutto l'esempio dei genitori, mette le basi e impara a conoscere e gestire la propria vita emotiva. La separazione o il divorzio sono stituazioni stressanti e ritrovarsi ad affrontare un momento così difficile può provocare condizioni logoranti che possono influire negativamente sulla possibilità di trovare eventuali soluzioni positive per affrontarle.

Il Pedagogista può offrire gli strumenti necessari per avviare degli interventi in grado di riconoscere e intervenire sulle emozioni mostrando un atteggiamento di maggiore empatia e sensibilità verso i sentimenti altrui. Egli ascolta le difficoltà che coinvolgono l'intero nucleo familiare, soffermandosi sull'unicità di ogni soggetto, in modo da poter creare un intervento individualizzato. E' importante stabilire una buona relazione, generare un clima di fiducia in cui la famiglia può aprirsi per accogliere al meglio le opportunità di un intervento che viene "imbastito" in relazione alle loro esigenze.

2. FIGURE PROFESSIONALI DI INTERVENTO

Alla luce di tutto questo, l'intervento di un esperto diventa importante non solo per le funzioni che svolge ma anche nel suo modo di porsi con la famiglia: ma come il professionista dell'educazione può intervenire per gestire eventuali manifestazioni di conflitto e quali modelli innovativi d'intervento educativo può proporre oggi per accompagnarli in tale percorso?

Il conflitto nelle dinamiche familiari appare in maniera evidente e spesso travolgente e riuscire a gestirlo ci consente di capire e riconoscere cosa davvero l'ha generato. Spesso esso è causato da divergenza d'interessi o di opinioni, non palesate sino a quel momento, o da rancori di situazioni passate e anziché confrontarsi e andare avanti ci si chiude in se stessi.

Il conflitto viene gestito in modo diverso dai soggetti, c'è chi cerca di evitare lo scontro e chi invece, con atteggiamenti aggressivi pretende di affermare il proprio punto di vista cercando di prevaricare sull'altro. Saper disinnescare le ostilità, sembrerebbe l'unica soluzione per fare un passo indietro e non trasformare ogni discussione in una lotta di rivalsa sull'altro, ma se ciò non avviene, la coppia troverà come unica soluzione la separazione o il divorzio con tutte le implicazioni che comportano.

Le famiglie, inoltre, *non sono sistemi chiusi e anche la gestione delle controversie di coppia risente fortemente delle influenze culturali e dei comportamenti delle persone esterne al nucleo familiare* e se molto presenti e invadenti influiscono negativamente sulle dinamiche relazionali. (Gigli, 2010 pp. 105-106)

.

In campo educativo il conflitto è considerato come un evento fisiologico, che fa parte della relazione educativa e non *un indicatore patologico della relazione stessa* (Farnè, 2005, pp. 41-51); pertanto, in tale ottica, possiamo affermare che le situazioni di ostilità che si creano possono paradossalmente anche diventare importanti opportunità per il cambiamento.

In questo clima di rinnovamenti sociali e culturali molte figure professionali sono cambiate, diverse sono nate all'insorgere di nuovi bisogni educativi e hanno quindi il compito di fronteggiare le recenti problematiche.

Nei casi di separazione o divorzio solitamente il primo passo è quello della mediazione: con l'aiuto di una terza persona imparziale si cerca di raggiungere un accordo volontario tra le parti nell'interesse soprattutto dei figli. Il Mediatore guida gli ex coniugi a trovare un percorso di risoluzione nella riorganizzazione familiare cercando di tener saldo l'elemento comunicativo fondamentale per poter raggiungere accordi condivisi.

Il processo di mediazione familiare ha successo nel momento in cui la responsabilità genitoriale riesce a prevalere sui rapporti conflittuali, tale intervento ha come obiettivo quello di offrire gli strumenti per elaborare un nuovo metodo di collaborazione sul piano genitoriale cercando di superare la conflittualità. Una volta risolta la relazione coniugale, i genitori possono impegnarsi nella costruzione di un progetto finalizzato a garantire ai figli un rapporto sereno e costante con entrambi i genitori efficace sia sotto l'aspetto affettivo che sotto il profilo educativo.

Se però la situazione inizia a degenerare e a non essere più controllabile, si creano situazioni di alta conflittualità e il solo intervento del mediatore familiare può non bastare. In tale circostanza si può ricorrere al coordinatore genitoriale o parenting coordinator che interviene nel momento in cui la coppia non dimostra più alcun tipo di volontà a voler collaborare.

La situazione di emergenza dovuta ad una crescita esponenziale di conflittualità relazionali familiari sempre più complesse ha sollecitato nel tempo, in ambito quasi prettamente giuridico, il bisogno di una figura che possa seguire e sostenere la coppia nell'esecuzione di un programma stabilito sia dal tribunale che concordato dai coniugi.

Negli anni ’90 in USA, gli psicologici Garrity e Barris hanno introdotto il metodo del Coordinamento Genitoriale (CoGe) come alternativa non solo per la risoluzione delle controversie legali ma soprattutto per andare incontro alle esigenze dei tribunali e dei genitori che avevano necessità di rivolgersi a personale esperto.

Il Coordinatore Genitoriale (CG) o Familiare è, pertanto, il soggetto qualificato che cerca di ridurre il ricorso ad azioni giuziarie e ha l’obiettivo di fornire ai genitori strumenti e competenze tali da poter gestire il conflitto e la relazione con i figli, offrendo loro conoscenze di base ad esempio sulla psicologia infantile o tecniche di comunicazione efficace.

Questo contributo riprende in particolare il Modello Integrato di Debra K.Carter, che prevede per il coordinatore genitoriale delle specifiche abilità professionali in ambito della salute mentale, consulenza tecnico valutativa, mediazione familiare, educazione alla genitorialità, diritto di famiglia (Carter, 2014).

Il CG è una figura capace di individuare nuove strategie d’intervento e coordinazione per la famiglia, volge la sua attenzione oltre che al conflitto anche al potenziamento delle competenze genitoriali cercando di ovviare ad una scelta decisionale e definitiva da parte del tribunale.

L’affido ai servizi sociali o l’incarico al coordinatore genitoriale, dipendono pertanto dal livello del conflitto e dalla scelta del giudice che agisce nell’interesse esclusivo del minore.

In Italia nonostante nell’ultimo disegno di legge (Ddl n.735/2018) sia prevista la sua introduzione, la figura del CG non è ancora riconosciuta formalmente, infatti, gli stessi tribunali italiani non hanno una visione uniforme su tale ruolo: tuttavia, in questi ultimi anni, è nata la prima associazione di coordinatori genitoriali, A.I.Co.Ge. (Institutional Member dell'Association of Family and Conciliation Court). Il lungo dibattito, comunque, sui compiti e sui poteri del coordinatore genitoriale resta tutt’ora ancora aperto.

3. PEDAGOGIA E COORDINAMENTO GENITORIALE

Al momento, da una prima analisi emersa tra le competenze che il coordinatore genitoriale deve possedere, non sono previste quella pedagogiche ma quasi prettamente quelle giuridiche e psicologiche. A conferma di questo, in un documento redatto dall’Osservatorio sulla Giustizia Civile di Milano, si evince che l’ordine degli Avvocati di Milano ha istituito un tavolo di lavoro coinvolgendo avvocati, psicologi, assistenti sociali e alcuni giudici del Tribunale di Famiglia per *identificare il percorso formativo più idoneo per il coordinatore genitoriale,* escludendo i pedagogisti. (Osservatorio sulla giustizia civile di Milano Gruppo Mediazione Negoziazione ADR [Osservatorio sulla giustizia civile di Milano],2018).

Le attività educative in ambito familiare oggi, purtroppo, sono sempre più spesso affidate a figure provenienti dagli ambiti più disparati e anche l’intervento del Coordinatore Genitoriale sembra avvenire già in una fase avanzata e a volte patologica il che richiede anche l’azione di un terapista.

Questa però,agli occhi di un professionista dell’educazione, sembra una situazione paradossale. Egli innanzitutto deve avere maggiore consapevolezza dell’importante contributo che la pedagogia può dare sia per la gestione di situazioni conflittuali ma soprattutto per la prevenzione di situazioni che potrebbero diventare patologiche. Deve porre l’attenzione verso la famiglia per coglierne la fragilità e le contraddizioni, valorizzarne le risorse al fine di assicurare non tanto il

benessere fisico quanto quello psicologico e sociale e sostenerla in qualsiasi contesto essa appartenga.

La presenza di una competenza pedagogica nella figura del coordinatore familiare è oggi, anche regolarizzata in Italia grazie anche all'introduzione della Legge n°205/2017. Tale decreto, finalmente, riconosce giuridicamente il ruolo del pedagogista legittimando la sua presenza nelle situazioni d'intervento e nelle dinamiche familiari in modo da poter accompagnare la famiglia verso una progettualità comune.

Dovere e ruolo dell'educazione è di intervenire per prevenire il disagio che deve essere percepito *non necessariamente come problema ma come richiesta di aiuto grazie alla quale il fanciullo, l'adolescente e anche l'adulto può mettere in moto i propri sistemi difensivi e quindi riflettere sul perché di tale disagio e trovare le modalità attraverso cui adeguarsi meglio all'ambiente in cui si vive* (Calaprice 2004, p. 73) e il pedagogista ha competenze necessarie per gestirlo.

Ciò che lo contraddistingue da altri professionisti è l'approccio che propone attraverso una progettualità educativa e l'individuazione di strategie per la soluzione al problema, fornendo pertanto, una sorta di "cassetta degli attrezzi" che possa consentire successivamente, una gestione autonoma del problema. Suggerisce un'analisi in base alla sua ottica di riferimento, ascolta tutti i punti di vista e poi si focalizza sul soggetto mostrando un percorso che lo coinvolga nella sua totalità magari soffermandosi su come potrebbe reagire nei diversi contesti.

Tra le competenze trasversali del pedagogista ritroviamo la capacità non solo di saper negoziare, ma di entrare empaticamente in relazione con il soggetto per riconoscere e comprendere i sentimenti e le preoccupazioni del soggetto. Il pedagogista ha un approccio assolutamente non terapeutico, il suo punto di forza è quello di considerare l'aspetto di cura verso i soggetti coinvolti nel percorso educativo, passando così da una prospettiva di *I Cure* a quella di *I Care.*

Riconoscere le emozioni negli altri è una delle abilità sociali più importanti e consente di gestire in modo più consapevole qualsiasi azione nei loro confronti.

Nella famiglia ciascun componente ha in sé delle risorse che consentono di affrontare anche le situazioni più complesse e, questa consapevolezza, consente al pedagogista di attivare percorsi di empowerment per far prendere coscienza delle proprie potenzialità.

Questo inevitabilmente genera nel soggetto, una capacità di affrontare in maniera positiva le difficoltà e le sofferenze che si possono ritrovare nel proprio percorso di vita, coltivando le risorse che si trovano dentro di sé.

Il pedagogista non pretende di risolvere il conflitto ma accompagna il soggetto provando insieme diverse strategie: diventa così una figura di accompagnamento che può offrirgli una maggiore serenità. Il suo ruolo è ben lontano da quello del terapeuta, aiuta il genitore a riconoscere ciò che alimenta le ostilità, indirizzandolo verso un intervento mirato attraverso la pianificazione di un progetto educativo. Egli pone attenzione al benessere del soggetto, ne ha cura, mostra verso di lui un atteggiamento di premura sia nella relazione che nel dialogo: il suo fine non è tanto quello di interpretare o spiegare quanto invece di migliorare le situazioni.

Partendo da un'analisi preventiva dei bisogni della famiglia e dalle motivazioni dei singoli componenti, il pedagogista pianifica un progetto educativo , definisce con i soggetti coinvolti degli

obiettivi cercando di cogliere, attraverso una lettura in chiave educativa, la complessità dei loro vissuti che si intrecciano nelle relazioni familiari.

In tutto questo lavoro non si possono trascurare le probabilità di fallimento: l'azione positiva che da sempre contraddistingue il pedagogista, è quella di adoperarsi nell'ottica che il progetto attuato possa essere un successo per l'intera famiglia e poter scorgere anche nelle situazioni più complesse, un minimo di possibilità e di opportunità al cambiamento.

CONCLUSIONES

Vanna Iori ha più volte ha sollecitato l'importanza di avviare una politica di welfare che possa intervenire e soprattutto investire nei servizi educativi, essi infatti rappresentano delle risorse fondamentali per un reale sviluppo dell'educazione ai sentimenti e alla cura della persona. Una maggiore presa di coscienza e responsabilità consentirebbe di non considerare più l'educazione come una questione privata ma al contrario potrebbe avviare un'azione più incisiva per il bene comune (Iori, 2019).

In Italia, infatti, si investe ancora troppo poco nelle politiche educative e questo non consente un intervento efficace e omogeneo nel nostro territorio. Sempre più spesso interventi di prevenzione e consulenza vengono affidati a strutture private ma non accessibili a tutti, eppure le problematiche familiari, anche quelle più complesse, le ritroviamo anche nelle scuole e ai docenti non viene dato un sufficiente supporto per gestire tali situazioni.

Questo contributo intende pertanto sollecitare alcune riflessioni soprattutto sul ruolo del pedagogista soprattutto alla luce dell'approvazione in Italia della legge n°205/2017.

Tale decreto permette, ad Educatori e Pedagogisti, di rivendicare finalmente l'importanza della loro presenza non solo nelle scuole, come sostegno ai docenti e consulenza per le famiglie, ma anche in tutte quelle strutture in cui il personale educativo qualificato viene spesso sostituito da altre figure non sempre in possesso di una formazione adeguata.

Alla luce di tutto questo, un'ulteriore riflessione, è sull'evidente contributo che l'introduzione delle competenze pedagogiche possa dare alla figura del coordinatore familiare, proponendo di fatto azioni di intervento nella prevenzione delle condizioni attuali di disagio e di alta conflittualità che, oggi più che mai, le famiglie si trovano ad affrontare.

La formazione da introdurre per le nuove figure di intervento, non può e non deve essere circoscritta pertanto in ambito giuridico e psicologico. Essa deve comprendere elementi di pedagogia, porre attenzione alle relazioni di cura, proporre strategie per accompagnare la famiglia per dar loro un supporto nella gestione delle conflittualità.

Solo avviando un processo di sensibilizzazione, pertanto, è possibile stimolare un senso di maggiore responsabilità delle politiche sociali al fine di investire e formare operatori sempre più specializzati nel settore educativo ed è solo in questo modo che sarà possibile auspicare ad un un miglioramento nella qualità di vita delle famiglie e nella qualità dei servizi a loro dedicati.

Oggi più che mai, puntando sulla sensibilità e preparazione, il professionista dell'educazione deve affermare le sue competenze professionali anche nelle dinamiche familiari più complesse, al fine garantire ampia tutela e benessere al minore e alla famiglia a cui appartiene.

L'alto potenziale che la Pedagogia offre rende importante la sua presenza anche nel contesto giuridico. Una maggiore presa di coscienza del contributo che essa può offrire, l'utilizzo e la sinergia di strumenti e competenze trasversali, non possono far altro che contribuire e migliorare le attuali impostazioni dei percorsi proposti in ambito familiare.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calaprice, S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.

Carter, D. K. (2014). *Coordinazione genitoriale. Una guida pratica per i professionisti del diritto di famiglia*. A cura di Silvia Mazzoni, Milano: Franco Angeli.

Đurišić, M. (2018). Relations and Communication in Families of Children with Externalizing Behavior Problems. *Research in Pedagogy/Istrazivanja u Pedagogiji*, *8*(2), 111-120.

Farné, R. (2005). Educare al conflitto. Per una pedagogia dell'impegno e della responsabilità, *Paideutika*, I, 41-51.

Formenti, L. (2008), Genitorialità (in)competente?Una rilettura pedagógica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 78-91.

Gigli, A. (2010). Molte famiglie: quelle "normali" e … le altre. In M. Contini (Ed.), *Molte infanzie e molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogía* (pp. 105-106). Roma: Carocci.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.

Iori, V. (2016). Figli coinvolti nel processo separativo genitoriale: quali diritti? In Calaprice S., Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una pedagogia dell'infanzia e dell'adolescenza, (pp. 147-155) Franco Angeli, Milano

Iori, V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.

Iori, V. (2019). Investire sull'educazione per salvare il future. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, *23*(54).

Osservatorio sulla giustizia civile di Milano (2018). Gruppo Mediazione Negoziazione ADR. DDL Pillon. Disponibile da http://milanosservatorio.it/ossmi-gruppo-adr-documento-sintesi-su-dll-pillon.pdf

Roudinesco E. (2002). *La famiglia in disordine*. Roma: Meltemi.

Scabini, E.(1993). *Rivista Interazioni*, 2, 45-59.

Winnicott, D.W. (1993). *Colloqui con i genitori*. Milano: Cortina.

TIEMPO UNIVERSITARIO EN LA ERA DIGITAL

Varela Valdés, María Fernanda
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Ciudad de México, México
m.fernandavarelav@gmail.com

Resumen
La universidad es una de las instituciones que ha prevalecido desde la Edad Media, sin embargo, el tiempo universitario se ha modificado radicalmente desde el Medievo a nuestros días, aun así, el ejercicio de pensar había permanecido como una práctica constante. La pregunta por la educación en línea, más allá de juzgarla como panacea o como problema, será un intento por preguntar por el tiempo universitario, para así intentar dilucidar cual es el papel actual de la universidad y cómo es el universitario contemporáneo. A partir de una breve genealogía, se intentará encontrar los puntos de quiebre y la manera en la que cada época ha mirado y establecido el hacer universitario. Siguiendo a Norbert Elias y a Byul-Chun Han, se abordará la problemática del tiempo y el espacio desde una mirada sociológica enfocada en la práctica pedagógica.

Abstract
The university is one of the institutions that has prevailed since the Middle Ages, however, university time has changed radically from the Middle Ages to our days, even so, the exercise of thinking had remained a constant practice. The question about online education, beyond judging it as a panacea or as a problem, will be an attempt to ask about university time, in order to try to elucidate what the current role of the university is and what the contemporary university is like. From a brief genealogy, we will try to find the break points and the way in which each era has looked and established the university doing. Following Norbert Elias and Byul-Chun Han, the problem of time and space will be approached from a sociological perspective focused on pedagogical practice.

Palabras clave: tiempo universitario; institución universitaria; prácticas y saberes universitarios.

Keywords: university time; university institution; university practices and knowledge.

INTRODUCCIÓN
La universidad es una de las instituciones, junto con la Iglesia, que han sobrevivido con fuerza desde la Edad Media hasta nuestros días. En ella convergen diferentes realidades y temporalidades que nos permiten estudiar aspectos sociales e históricos que difícilmente se aprecian en otras instituciones. Podemos decir que las universidades son una mezcla temporal en el mismo espacio: está el presente, los estudiantes siempre tiene el mismo rango de edades; el pasado, se estudian las ideas ya pensadas y las palabras ya dichas y el futuro, ese lugar en donde se plasmarán los conocimientos adquiridos. Hablar del tiempo no será cosa fácil ni clara pues, depende de cómo y desde dónde se le comprenda.

Norbert Elías nos dice en *Sobre el Tiempo* que, desde la Edad Moderna, el estudio de la cuarta dimensión pasó a manos de la física, particularmente, pero que anteriormente, era tema de

discusión filosófica. La escisión moderna entre naturaleza y humano nos hace pensar que el tiempo es en efecto, algo distinto en tanto fenómeno de estudio de las ciencias naturales y la apreciación social que pudiera tener, para lo que Elías nos dirá que "Una idea básica es necesaria para entender el tiempo: no se trata del hombre y la naturaleza, como hechos separados, sino del hombre en la naturaleza" (Elías, 2000, p. 18).

Es importante comprender que el ser humano no inventa el concepto del tiempo por sí mismo sino que lo aprehende desde su infancia, pues parte fundamental de la socialización del individuo es unirse a la institución social del tiempo y alcanzar cierta autorregulación; ambos fenómenos indispensables para su devenir social.

Este trabajo intentará analizar la relación social del tiempo a través de la universidad pues, se considera que es una institución en dónde se manifiestan claramente las transformaciones sociales, materiales e ideológicas de cada comunidad. En este caso, a partir de la educación en línea se intentará abordar la problemática del tiempo no solo dedicado al estudio, sino a las relaciones y vínculos para la construcción de conocimiento. Posibilitando la pregunta por el hacer y por el ser universitario en nuestra realidad.

1. DEL MEDIEVO A LA MODERNIDAD

En *Los Intelectuales de la Edad Media*, LeGoff nos dice que los sujetos adscritos a la naciente universidad ejercían ciertas prácticas cercanas a la vida monástica. Si bien las universidades estaban relacionadas en algunos niveles con la iglesia, los estudiantes y académicos no seguían las pautas de vida de los religiosos. Los *universitas* o gremios estudiantiles se caracterizaban por dedicar su vida a la búsqueda de sabiduría. Dejaban la casa familiar y se mudaban a las ciudades en dónde los doctos radicaban para así, poder aprender de ellos lo más posible. Nos narra LeGoff la vida de Abelardo, quien fuera la primera figura del intelectual moderno, esto en el siglo XII. El "caballero de la dialéctica" como se le conocía, se enamoró de Eloísa y la dejó embarazada, suscitando esto una serie de reacciones interesantes por parte de la pareja. Eloísa le externa en una carta que no deben casarse pues,

> no podrías ocuparte con igual cuidado de una esposa y de la filosofía ¿Como conciliar los cursos escolares y las sirvientas, bibliotecas y las cunas, los libros y las ruecas, las plumas y los husos? (LeGoff, p. 51).

Abelardo por su parte teme ser el hazmerreír del mundo escolar pues en ese momento existe un fuerte movimiento antimatrimonial que lo hace actuar en secreto y llevar una complicada vida que termina con él refugiado en un convento. El tiempo de estudios era o debía de ser absoluto, no debía de haber distracciones ni otras ocupaciones. Era más común encontrar estudiantes mendigando que ejecutando oficios no relacionados con el mundo de las letras y el saber.

LeGoff nos muestra como los universitarios fueron modificando sus prácticas y la manera de comprender su papel en la sociedad. Poco a poco los requerimientos económicos mutaron hasta ser parte fundamental de la vida académica; los estudiantes, profesores y doctores, se fueron infiltrando en las cortes, imitando sus costumbres. La vida social se convirtió en un elemento central en la vida académica, "Las celebraciones de doctorado van acompañadas cada vez más de fiestas como las que dan los nobles; bailes, representaciones teatrales, torneos."

El tiempo es un símbolo que permite al sujeto vivir en sociedad. Es un instrumento que, al igual que el lenguaje, le permite regular sus prácticas individuales y sociales. Nos dice Elias: "El

tiempo se encuentra entre los símbolos que los hombres pueden y, a partir de cierto grado de desarrollo de la sociedad, deben aprender como medio de orientación" (Elías, 2000, p. 30).

La manera de organizar la vida social siempre estará regida y delimitada por la concepción que del tiempo tenga cada sociedad. Culturalmente vamos modificando la manera de simbolizar nuestras prácticas. Vemos en los ejemplos expuestos por LeGoff, como la vida universitaria fue simbolizando y valorizando de manera distinta el tiempo dedicado al estudio y a la vida académica. Una semejanza que comparten será la entrega absoluta del vida a la profesión académica. La dedicación total al estudio, defensa y argumentación de los saberes verdaderos era lo que caracterizaba a los miembros de las universidades.

La industrialización, como sabemos es uno de los pilares de la modernidad porque cambió radicalmente la relación del humano con las máquinas, la naturaleza y consigo mismo. La aceleración en los tiempos de producción hizo que el ser humano concibiera el tiempo y el espacio desde una relación distinta con él mismo en la que las fuerzas se modificaban. El individuo tomaba un papel protagónico y de acción frente a los fenómenos que lo habían estado sujetando. "... en muchas sociedades modernas se ha desplegado una autorregulación muy diferenciada del individuo respecto del tiempo, así como una elevada sensibilidad individual frente al tiempo" (Elías, 2000, p. 30).

Las transformaciones que dieron paso a la modernidad, alteraron todas las instituciones creadas por el ser humano. La Universidad no escapó a ello y aunque conservó muchas de sus formas y rasgos esenciales, nuevas lógicas y prácticas surgieron, dando otra voz al hacer universitario. Una de las características más importantes de la Universidad Moderna será la nueva manera de ser estudiante. Los sujetos ya no tenían que dedicar su vida a la adquisición de saberes sino, al desarrollo de ciertas cualidades y al conocimiento delimitado de ciertas áreas de saber para poder ponerla en práctica en la vida pública. El papel de los universitarios será aportar a los nuevos Estados-Nación los conocimientos necesarios para hacer de la población un grupo de sujetos sanos, fuertes, productivos y útiles.

Los cambios políticos y económicos han sido radicales y la institución que anteriormente se había encargado de fijar una verdad, ahora debía de organizar y administrar las instituciones estatales. Nuevas ciencias nacieron y junto con ellas profesionistas libres dedicados a la vida pública. Esta nueva población estará compuesta por jóvenes que deberán dejar la vida familiar, la mayoría de las veces debieron mudarse a otra ciudad e incluso a otro país para internarse de 3 a 5 años en los campus universitarios y así, al salir ejercer públicamente los saberes adquiridos. Van a dedicar toda su vida al ejercicio de su profesión y ya no al estudio teórico y profundo de su campo de saber, permitiéndoles una relación distinta con su tiempo individual. La mayoría de los profesionistas harán vida familiar y vida pública.

La universidad habrá requerido de ellos que los años otorgados a su formación, fueran absolutos, es decir, que durante sus años de estudiante no se dedicara a ninguna otra actividad. La Universidad de Berlín defenderá que los jóvenes en formación deben de situarse en un espacio tal que, no puedan ser distraídos por problemas familiares, matrimoniales o de cualquier otra índole. Sin embargo, una vez concluida su formación profesional no tendrán la obligación de dedicarse ni a la docencia ni a la investigación, por el contrario, el Estado los motivará a contribuir a la grandeza de la nación. El bienestar de las poblaciones se convirtió en prioridad de los Estados y las Universidades las responsables de proveer el capital humano necesario.

La Universidad Moderna nos dice Wittrock, consagró parte importante de sus recursos en la investigación, situación que cambió en poco tiempo la vida material de las sociedades capitalistas, principalmente. La mejora constante sobre aspectos de salud, control de la población y aspectos tecnológicos, ayudaron a influir en la vida cotidiana de las personas, implementando recursos materiales e inmateriales que en poco tiempo habían transformado aspectos culturales profundos. Desafortunadamente, no podemos dejar de lado el efecto que tuvieron las guerras en los avances tecnológicos y en la manera de consumir y producir productos básicos.

Debido a los requerimientos económicos y materiales, las universidades ampliaron significativamente su aforo, permitiendo a la nueva clase media un lugar en donde construir un patrimonio inmaterial: su conocimiento. Así, ser profesionista denotaba ciertas posibilidades económicas pues, requería no generar recursos por cierto tiempo y solventar ciertos gastos y si bien, la mayoría de los estudiantes estaban relacionados sino con pobreza, si con escasez o restricciones económicas pues eran las familias las que solventaban estos gastos, lo hacían por la promesa de que la formación de los hijos mejoraría las condiciones materiales y sociales en un futuro nada lejano.

Hasta los años 60 del siglo XX la Universidad había sido el espacio en el cual una parte de los jóvenes, generalmente de clase media o privilegiada, se formaban para ejercer profesiones que estaban íntimamente ligadas con la vida social y con lo considerado hasta ese momento como progreso. Podemos decir que la vida universitaria moderna estuvo regulada por el acuerdo de que los profesionistas se formarían durante un periodo de tiempo en el que, solo se dedicarían al estudio y que finalizado éste, podrían ejercer sus conocimientos a cambio de un sueldo digno y del respeto de la comunidad.

Una vez más vemos como el hacer universitario se modifica y deja de lado la vida enclaustrada o de dedicación absoluta para, diversificar las actividades del sujeto. El tiempo de estudio se redujo gracias a las especializaciones y al ejercicio pragmático de los saberes, mostrando una brecha bastante obvia entre los sujetos formados formalmente y los que aprendían los oficios de manera tradicional, pero también se abría una brecha entre los profesionistas y sus áreas de saber.

La Universidad se verá influenciada por las transformaciones sociales, políticas y principalmente las económicas, y no es que la economía no hubiera influido anteriormente o que a lo largo de la historia no hubiera marcado pautas importantes en su dirección, la diferencia estribaba en que sería el mercado el que marcaría el paso y la agenda, según sus intereses y necesidades sobre el hacer universitario.

2. UNIVERSIDAD MODERNA Y MERCADO

Cambios tecnológicos se habían fraguado desde finales de la segunda guerra mundial, pero no sería hasta la década de los 70 que se comenzarían a alcanzar logros sustanciales en materia de telecomunicaciones y que se comenzarían a integrar en la vida cotidiana. para este momento el mundo estaba conectado a partir del teléfono, la radio, los medios impresos y la televisión. En el ambiente el futuro era algo tangible, real y alcanzable en el que se mejorarían las condiciones de vida de los sujetos, sin embargo, los cambios o mejoras solo llegarían a las personas que vivían en zonas urbanizadas, capitalistas o con sistemas económicos de libre mercado. Sin embargo, había un lugar a donde llegar, ahí, los sujetos disfrutarían de su tiempo libremente y serían las máquinas quienes se encargarían de las tareas cotidianas.

Desde la primera revolución industrial se le prometió al humano trabajador que podría disponer de su tiempo libremente, es decir, dedicar al ocio más tiempo que al trabajo. Sin embargo, la diversificación laboral y el creciente consumo, no han permitido al sujeto llegar a esta meta. Es verdad que ciertas economías y ciertos sectores de producción se vieron beneficiados, sobre todo en países con sistemas económicos industriales, sin embargo, el mercado escalaría a niveles nunca antes imaginados que cambiarían la configuración económica y política de todos los estratos sociales, diversificando ampliamente el trabajo.

Al convertirse la ciencia en la manera verdadera de generar conocimientos y de relacionarse con el medio, no fue extraño que el estudio de las ciencias exactas y las tecnologías se volviera el objeto principal de las Universidades y centros de Investigación. Se les otorgaron grandes cantidades de dinero y estímulos gubernamentales, logrando crear herramientas y tecnologías que cambiarían por completo la manera de comprender la cotidianidad, la vida misma y las posibilidades del sujeto en tanto ser individualizado.

La Universidad ya no solo debía de proveer al Estado de mano de obra calificada y certificada, sino que debería generar nuevas carreras universitarias que se ajustaran a las demandas de las empresas, del mercado y de los nuevos nichos de consumo. Las divisiones entre carreras profesionales elegidas se ensancharían de manera vertiginosa, privilegiando saberes y métodos de investigación con fines pragmáticos y utilitarios. La ciencia comenzó a ser valuada a partir de su producción material y su afinidad con el mercado.

La discusión sobre la prevalencia de las ciencias sociales, las humanidades y las artes es hoy uno de los tópicos que más fuerza genera en tanto al futuro no solo de las Universidades, sino de la enseñanza en sí misma. Terry Eagleton, académico inglés, en una entrevista denunciaba que

> ...el modelo económico dominante está ligado a una política tecnócrata, y por lo tanto las humanidades son las que más están siendo orilladas. Se distribuyen fondos y becas en las universidades para la ciencia, la medicina y la ingeniería, pero se ha dejado de entregar recursos significativos a las artes. No es disparatado cuestionarse si departamentos enteros de humanidades desaparecerán en los años siguientes (Martínez, 2016).

No solo es en Inglaterra y tampoco es una cuestión nueva el desdibujamiento de la filosofía, del pensamiento crítico y de la reflexión. La Universidad Moderna nació de esta fractura, ya lo anunciaba Kant en *El Conflicto de las Facultades*, o Weber en su escrito *La Ciencia como vocación,* sin embargo, ahora es evidente que las dinámicas del mercado exigen la pronta desaparición del tiempo de pensar para privilegiar al tiempo de producir.

3. UNIVERSIDAD Y TECNOLOGÍA

Lo que se ha intentado hacer hasta ahora es una breve genealogía de la universidad, es decir, más allá de hacer un recorrido histórico o recordar cómo era antes, tratamos de ver prácticas concretas en las que se enuncia su transformación. El objetivo de esto es para ayudarnos a comprender qué es hoy la universidad, cuáles son sus prácticas y cómo son sus universitarios.

Los avances tecnológicos han modificado nuestra manera de percibir la realidad y con ella el tiempo y el espacio. El internet, que comenzó sus pininos en los 70, se insertó en nuestra vida de una manera acelerada y radical. Los procesos comunicativos hoy se nos muestran tan distintos

de una generación a otra que, parte de la currícula escolar está basada en el aprender a aprender, que no es otra cosa que despertar la capacidad de los sujetos a desaprender la manera de ejecutar ciertas prácticas para constantemente modificarlas.

Sabemos que la educación a distancia no es nueva, de hecho, sus orígenes datan del siglo XIX. Estaba destinada inicialmente para enseñar lenguas y taquimecanografiara siendo sus usuarios principalmente mujeres de clase media y baja. A pesar de que por años la educación por correspondencia se hizo cargo de un gran grupo de personas y de profesiones técnicas, la formación universitaria tardó más tiempo en incluirla en sus modalidades de enseñanza. La tecnología facilitó el intercambio y mejoró las técnicas educativas, que hasta ese momento habían consistido de lecturas y tests. La educación a partir de la televisión ayudó a que grandes sectores poblacionales pudieran ser educados sin necesidad de incrementar significativamente el magisterio o las condiciones materiales. A pesar de haber logrado mejoras en la transmisión de saberes, la dinámica no había cambiado mucho: información y exámenes. Aún así, las universidades comenzaban a mirar con menos recelo estos sistemas educativos, aunque seguían en manos de centros privados y se privilegiaba la educación técnica.

Es con la llegada de internet que las posibilidades fueron otras. El intercambió de información, la manera de evaluar a los estudiantes y los programas, hizo que las universidades se interesaran de manera activa e incluyeran en su oferta educativa opciones para licenciatura, pero también de posgrados y especializaciones en línea. Hoy en día la mayoría de las grandes universidades cuentan con uno o varios departamentos destinados a los programas en línea, mezclando modalidades y creando programas complejos y rigurosos.

La cuestión que trataremos de problematizar no es si estas alternativas son buenas o malas, si cubren con los elementos educativos y pedagógicos ideales o si reemplazarán a la educación presencial. Por un lado se vislumbran dos panoramas simultáneos: el incremento significativo de centros educativos, no necesariamente universidades en un sentido purista, que ofrecen educación profesional en línea y por el otro lado, el creciente número de redes de investigadores, publicaciones prestigiosas y de calidad, lo que sea que esto signifique y acceso a grandes bibliotecas que otrora, no podrían ser consultadas por la mayoría de los investigadores, académicos y estudiantes del mundo.

Uno de los alicientes que ofrecen los centros educativos para estudiar en línea es la posibilidad de que el alumno lo haga en sus propios tiempos, sin necesidad de desplazarse ni modificar su rutina laboral o familiar. Esto cobra sentido cuando se observa que el mercado laboral ha cambiado drásticamente y que ahora, gracias a una serie de políticas públicas y legislaciones nacionales, los centros de trabajo demandan un nivel mínimo comprobable de conocimientos en el área a desarrollar. No nos centraremos en las políticas laborales, sin embargo, desde el lado de la educación observamos cómo, tanto los alumnos como los empleadores, solicitan ciertos saberes y prácticas como parte de la formación, argumentando la pertinencia en la inserción laboral. Con estas lógicas, nuevas carreras profesionales han surgido, privilegiando la utilidad inmediata y la cercanía con el mercado.

Internet ha sido una transformación agridulce, nos ha facilitado la vida en muchos niveles y ha posibilitado el acceso a cantidades exorbitantes de información, arte, entretenimiento. También nos ha mostrado un rostro de la humanidad terrible, violento y cruel. Sin embargo, es en esta paradoja en que nos movemos actualmente. Parte de los fenómenos que ha modificado el estar conectados es el cambio en la percepción del tiempo y el espacio. Poder saber qué está

sucediendo en este instante al otro lado del globo, hacer transacciones monetarias inmediatas, comunicarnos con seres queridos que viven a kilómetros de nosotros de manera cotidiana, nos ha hecho concebir que las distancias se han acortado y que los tiempos se han acelerado. Ante la manera diferente de concebir el presente, hemos llamado tiempo real al presente inmediato, pues hay un presente que ya está en el pasado sin todavía serlo. Byung-Chul Han nos dice en *El aroma del tiempo* que:

> *la aceleración es el intento de hacer desaparecer el intervalo temporal necesario para la superación del intervalo espacial. [...] La aceleración conlleva un empobrecimiento semántico del mundo. El tiempo y el espacio ya no tienen demasiada importancia* (Cursivas del autor).

El espacio había jugado un papel central en la formación universitaria. Los estudiantes debían de pasar un número determinado de horas no solo en las aulas sino en las bibliotecas, en las salas de conferencia y en los espacios deportivos, recreativos y culturales de los campus, haciendo de la vida universitaria, un tiempo de aprendizaje y de distanciamiento con la realidad particular del sujeto, y la conformación de nuevas prácticas, relacionadas con la discusión, reflexión y confrontamiento de ideas que hacían idealmente del sujeto, un ser crítico y propositivo.

La demanda del mercado de educar de otra manera a los jóvenes profesionistas, la aceleración de la vida urbana y las tecnologías digitales, entre muchos otros factores, como la economía o el cuidado del medio ambiente, han propiciado que, el tiempo universitario se desarticule, que se atomice y se construya de una manera otra.

Si seguimos a Norbert Elías y su concepción del tiempo, entendemos que será el regulador de la vida social, es decir, el que delimita y ordena la interacción individual y social de una comunidad, "la coacción del tiempo es ejercida por la multitud sobre el individuo y es, por tanto, una coacción social junto con coacciones naturales" (Elías, 2000, p. 31) por otro lado, Byung-Chul Han nos dirá que "La crisis de hoy remite a la disincronía que conduce a diversas alteraciones temporales [...] la disincronía hace que el tiempo, por así decirlo, dé tumbos" (Han, 2019, p. 81).

El tiempo, al igual que el espacio, ya no son hoy símbolos reguladores de la sociedad. El individuo se mueve de maneras distintas por estas dimensiones, haciendo de las actividades colaborativas una simulación, es decir, se sigue trabajando en conjunto pero, la interacción es acrónica, imposibilitando la reflexión colectiva y desconfigurando el encuentro con el otro a una serie de intervenciones sin conflicto. Si bien estas dinámicas han generado nuevas maneras de subjetividad y han posibilitado lazos comunicacionales que hasta hace no mucho nos hubieran parecido producto de la ciencia ficción, la vida contemplativa y la vida reflexiva, se han anulado.
Una de las actividades principales de la universidad a lo largo de su vida, ha sido el ejercicio del pensar crítico y la argumentación entre pares, pues solo ellos pueden juzgar los saberes aprendidos,sin embargo, para que esto pase, deben de compartir el mismo tiempo. Con esto no me refiero a que las discusiones deban de ser cara a cara forzosamente, sino que, deben compartir la institución social del tiempo y esto no es posible si el tiempo individual ha sido atomizado, posibilitando solo la concepción del presente.

La dinámica temporal fortalecida y perpetuada por las tecnologías digitales, hace que el pasado sea obsoleto y que el futuro se desdibuje en el presente.

Cuando el corto plazo, cada vez más común, desplaza a una praxis vinculadora a largo plazo, que sería, a su vez, una forma de final, aumenta la atemporalidad, reflejada en el ámbito psicológico como angustia e inquietud (Han, 2019, p. 210).

Los lazos sociales cobijados por instituciones simbólicas, se han fracturado en formas que nos invitan a preguntarnos por las prácticas y las instituciones sociales, surgiendo así la pregunta por el papel de la universidad en la formación de jóvenes en el contexto contemporáneo. ¿sigue siendo la formación universitaria un momento de reflexión y pensamiento crítico? ¿es posible hablar de pensamiento contemplativo en un mundo en el que solo existe un presente ahogado en el futuro? ¿puede generarse pensamiento crítico en la soledad de las redes sociales?

Como asesora en línea en la licenciatura de pedagogía en el programa Educación a Distancia de la UNAM, me surgen dudas y angustias sobre el proceso de aprendizaje de mis alumnos. La principal carencia que encuentro en ellos es afectiva pues, se sienten solos en su camino estudiantil, a pesar de ser grupos grandes y de que las actividades, todavía de manera muy rudimentaria a mi parecer, incitan el trabajo colaborativo. Las distancias que el tiempo digital ha creado, van allende la materialidad, radican en la imposibilidad del vínculo y reconocimiento en el otro.

CONCLUSIONES

Para concluir con la exposición, quiero resaltar que no es de mi interés ni elogiar ni vituperar la educación en línea, sino preguntarme por la universidad en un contexto en el que el tiempo se ha acelerado a tales niveles que, las carreras universitarias se estudian en los tiempos libres, restándole la importancia vital al momento de reflexión, discusión y construcción crítica del pensamiento, fenómenos que solo se pueden alcanzar de manera lenta y contemplativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elias, N. (2000). *Sobre el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Han B.-C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.

Rothblatt, S. y Wittrock, B. (1996). *La universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor.

EVALUACIÓN DE LOS FACTORES DE INCENTIVO QUE INFLUYEN EN LA MEJORA DEL DESEMPEÑO AMBIENTAL DE UNA COMUNIDAD ESCOLAR

Vassallo, Pietro
Green School, Varese, Italia
pietrovassallo@gmail.com

Resumen
La investigación se enmarca en el ámbito de la educación ambiental y el desarrollo sostenible, con el objetivo de identificar elementos que ayuden a mejorar el desempeño ambiental de una comunidad. La investigación se centra en la "comunidad escolar", porque se argumenta que la educación ambiental y el desarrollo sostenible son principios abordables de un modo natural en el contexto escolar. De hecho, identificar los factores de mejora ambiental para una escuela significa tanto mejorar la oferta educativa en cuestiones ambientales, como determinar las buenas prácticas potencialmente transferibles a otros contextos escolares o no. A través de un estudio de caso, el proyecto "Green School" realizado en una provincia italiana, la "certificación medioambiental" se evalúa como un "factor de incentivo" para determinar una mejora global del comportamiento medioambiental de un sistema. Ppor "comportamiento medioambiental" se entiende el procedimiento que permite expresar una opinión sobre los resultados de la gestión medioambiental a través de cantidades (indicadores medioambientales). La presente investigación aborda el valor de la "certificación ambiental" en las escuelas, para evaluar cómo puede afectar la mejora del desempeño ambiental.

Abstract
The research is framed in the field of environmental education and sustainable development, with the objective of identifying elements that help to improve the environmental performance of a community. The research focuses on the "school community", because it is argued that environmental education and sustainable development are principles that can be approached in a natural way in the school context (Jackson, 2015). In fact, identifying the environmental improvement factors for a school means both improving the educational offer on environmental issues and determining good practices that are potentially transferable to other school contexts or not. Through a case study, the "Green School" project carried out in an Italian province, "environmental certification" is evaluated as an "incentive factor" to determine an overall improvement in the environmental performance of a system. Environmental performance means the procedure by which an opinion is expressed on the results of environmental management through quantities (environmental indicators). This research addresses the value of "environmental certification" in schools, to assess how it can affect improved environmental performance.

Palabras clave: educación ambiental; desarrollo sostenible; certificación ambiental; desempeño ambiental; escuela; green school.

Keywords: environmental education; sustainable development; environmental certification; environmental performance; school; green school.

INTRODUCCIÓN

El desequilibrio ecológico de los recursos de nuestro planeta es un fenómeno insostenible. Es necesario intervenir con acciones concretas y globales para revertir esta dramática tendencia y proponer mejores escenarios. Para lograr este objetivo, muchos países han adoptado medidas reguladoras específicas, pero cualquier acción concreta para mejorar el desempeño ambiental debe necesariamente partir de la conciencia de la importancia de adaptar el comportamiento de cada uno, en su propio contexto de vida y en la vida cotidiana, a las necesidades ambientales. La experimentación de caminos educativos sostenibles responde a la llamada cultural vinculada a una necesaria "alfabetización ecológica" (Capra, 2014), reconocida como prioritaria por el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 (DEDS), que relanza el papel de la educación y de las estrategias educativas como herramientas para la construcción de una sociedad democrática caracterizada por la participación, el compromiso y el respeto mutuo. Para estimular el nacimiento de esta conciencia ambiental, es necesario partir de las instituciones educativas (Caride y Meria, 2001). La institución educativa genera una convivencia relacional generalizada, entrelazada con lenguajes afectivos y emocionales, y es capaz de promover el intercambio de aquellos valores que hacen que los miembros de la sociedad se sientan parte de una verdadera comunidad (Sauvè, 2002). En la escuela se aprenden las reglas de la vida y de la convivencia y también es capaz de actuar como un motor del territorio, de mejorar las cuestiones sociales, educativas y culturales (Musciagna y Di Benedetto, 2004). Y de nuevo, en la escuela, las nuevas generaciones aprenden a ser esos "buenos ciudadanos" que ayudarán a determinar el desarrollo futuro del planeta (Meira, 2006). El Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1998) afirma que "el objetivo central de la educación es la realización del individuo como ser social" y propone cuatro objetivos prioritarios: aprender a conocer; aprender a ser (habilidades de pensamiento crítico, autonomía, responsabilidad); aprender a hacer; aprender a vivir con los demás. La tarea de la institución educativa para la protección de los recursos del planeta es identificar valores, conocimientos y acciones que hagan del individuo el protagonista del cambio.

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (United Nations, 2015), que constituyen la Agenda 2030, son el plan de acción global para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Los objetivos se refieren a diferentes ámbitos del desarrollo social y económico y se abordan mediante un enfoque integrado, destinado a lograr un progreso sostenible (Istat, 2016). Varios de estos objetivos se refieren a cuestiones de desarrollo sostenible: agua limpia, energía limpia, ciudades y comunidades sostenibles, consumo responsable de los recursos naturales, lucha contra el cambio climático, vida submarina y terrestre. Para el programa ODS 2030, los objetivos de desarrollo sostenible también deben integrarse en la educación escolar (objetivo 4: educación de calidad).

1. OBJETIVOS, SUPUESTOS Y JUSTIFICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Objetivos

El objetivo de este trabajo es evaluar los factores de incentivo que influyen en la mejora del desempeño ambiental de una comunidad escolar, buscando una política de sostenibilidad ambiental adecuada y entendiendo cómo esta política puede desarrollarse eficazmente, fomentando una mejora general del desempeño ambiental del contexto de referencia. El objetivo general es indicar un camino de mejora del desempeño ambiental para la comunidad escolar, que todavía puede contribuir a un desarrollo urbano sostenible más global del territorio. Concretamente, este estudio, entre los diversos casos analizados en la práctica y en la literatura, pretende identificar y evaluar los factores, ambientalmente relevantes para el entorno escolar,

que puedan favorecer la aplicación de buenas prácticas y sistemas de gestión ambiental que resulten en una mejora global significativa del desempeño ambiental de la escuela, a través de un método probado, que también sea transferible a otros contextos escolares similares o parecidos.

1.2 Supuestos

En este trabajo se argumenta que el incremento del desempeño ambiental de una comunidad escolar puede ser facilitado significativamente por factores de incentivo, es decir, puede ser apoyado por elementos que impulsen un comportamiento sostenible, un estímulo para aplicar procedimientos de protección ambiental, un estímulo para crear condiciones más favorables para el desarrollo de procesos virtuosos y buenas prácticas. En particular, la hipótesis formulada en el contexto de esta actividad de investigación, argumenta que en el entorno escolar, un proceso de "certificación ambiental", gestionado por un tercero independiente, puede mejorar significativamente el desempeño ambiental de la institución educativa, contribuyendo, al mismo tiempo, al fortalecimiento de la conciencia ambiental, en los estudiantes, para un desarrollo sostenible continuo que se extiende no sólo al entorno escolar, sino también más allá de la vida escolar.

1.3 Justificaciones

La evaluación de estos aspectos, junto con el análisis del caso específico, puede ser utilizada como guía para ser propuesta en otros contextos escolares similares. Precisamente, la innovación de esta propuesta consiste en evaluar rigurosamente el factor "certificación", como elemento de incentivo, para la mejora directa del desempeño ambiental de la comunidad escolar y para la mejora indirecta de la conciencia ambiental de las personas que viven en esa comunidad. La presente investigación, por lo tanto, tiene un objetivo nuevo y diferente en comparación con estudios similares realizados anteriormente para evaluar la influencia que el proceso de certificación ambiental de una escuela puede ejercer en la mejora global del desempeño ambiental de una comunidad escolar y en el fortalecimiento de la conciencia ambiental de los estudiantes.

2. MARCO TEÓRICO, CONCEPTUAL, NORMATIVO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Educación ambiental

La educación ambiental es una dimensión compleja de la educación global, caracterizada por una gran diversidad de teorías y prácticas que abordan la concepción de la educación, el medio ambiente y el desarrollo social desde diferentes puntos de vista (Sauvé, 2002). Desde el punto de vista de la sociología ambiental, el concepto de medio ambiente puede verse en la perspectiva de dejar de considerar a la naturaleza como una fuente inagotable de crecimiento económico (Gadotti, 2002). Esto se debe a la situación de emergencia planetaria en la que nos encontramos.

Según Etges (1998) y Meira (2006), el objetivo esencial de la educación ambiental es la inclusión de este mismo concepto en la vida social para implicar un proceso de reflexión y sensibilización sobre los procesos socioambientales que generan la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones, junto con la transformación de los métodos de investigación y formación, basados en una visión holística e interdisciplinaria. Para ello, según Andrade (2004), son indispensables nuevas actitudes sociales y nuevos criterios para captar y gestionar las complejas relaciones entre el mundo natural y el social. Caride y Meira (2001), ven los problemas ambientales como un conglomerado de procesos interrelacionados, cuyo comportamiento sinérgico, complejo y

mutante –a medio y largo plazo– posiciona a la especie humana en un cambio global de consecuencias impredecibles. Según Larson (2002), la degradación del medio ambiente y la calidad de la vida humana son quizás las principales preocupaciones actuales de los contextos políticos, económicos, sociales o educativos e involucran a todos los seres humanos.

2.2. Desarrollo sostenible

Según Meira (2006), el tipo de crecimiento que debe mantenerse en los países desarrollados debe entenderse como una condición esencial para derivar, una vez satisfechas las necesidades básicas, los recursos para la conservación del medio ambiente. El "desarrollo sostenible" es un concepto difícil de entender porque no todo el mundo lo interpreta de la misma manera. El concepto de desarrollo sostenible indica un crecimiento económico capaz de satisfacer las necesidades de nuestras sociedades en términos de bienestar a corto, medio y sobre todo a largo plazo, entendiendo que el desarrollo debe satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer las expectativas de las generaciones futuras.

El significado del desarrollo sostenible debería ser, por lo tanto, mejorar la calidad de vida o el bienestar de forma sostenible a lo largo del tiempo. El desarrollo sostenible es un desarrollo capaz de satisfacer las necesidades de la generación actual sin comprometer la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras (United Nations, 1987). En este informe, el desarrollo sostenible se ha definido considerando que es un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.

La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (United Nations, 1995) subrayó la necesidad de combatir la exclusión social y proteger la salud de las personas. El Tratado de Amsterdam incluyó expresamente el desarrollo sostenible en el preámbulo del Tratado de la Unión Europea. La conciencia internacional de que la educación para el desarrollo sostenible es un factor esencial para el desarrollo sostenible no cesa de crecer. La educación para el desarrollo sostenible fue reconocida como tal durante las tres cumbres mundiales fundamentales sobre desarrollo sostenible: la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (Río de Janeiro, 1992); la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (Johannesburgo, 2002); y la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río de Janeiro, 2012).

2.3. Educación para el desarrollo sostenible

La educación para el desarrollo sostenible también es reconocida por otros acuerdos mundiales importantes, como el Acuerdo de París. Villanueva y otros (2000) destacan que la incorporación de la dimensión ambiental debe construirse colectivamente en las escuelas. La institución educativa representa el área que puede tener mayor influencia en las personas, actuando adecuadamente en relación con el medio ambiente (Fernández, 1990). La escuela, como formadora de opinión (Lazos y Paré, 2000) y como generadora de conocimiento es la base de la estructura de valores y actitudes. Asimismo, como promotor de modelos científicos, sociales y humanísticos, debe revisar todos los elementos que guían la formación de sus alumnos/as, para que puedan moverse en un mundo cada vez más globalizado y cambiante (Geli, 2002), en un mundo en el que la necesidad de sostenibilidad económica, ecológica y social está ganando cada vez más terreno en el ámbito internacional (Leff, 2002).

2.4 El contexto de referencia

2.4.1 El territorio

La investigación se circunscribe a escuelas de la provincia italiana de Varese, una de las doce regiones de Lomabardia (figura 1). La provincia de Varese, con 890.418 habitantes, es la cuarta más poblada de Lombardía (Istat, 2016). Es la decimosexta provincia de Italia por población y la quinta por densidad de población (Istat, 2016). Lombardía es una región del norte de Italia. Su capital, Milán, es un centro mundial de la moda y las finanzas, y la capital económica de Italia. Los lombardos representan el 16,36% de la población nacional y viven en el 7,9% del territorio italiano (Istat, 2016). La población extranjera en Lombardía es de 1.149.011 habitantes, lo que equivale al 11,5% de la población lombarda, constituyendo casi una cuarta parte (22,9%) de la presente en el conjunto de Italia (Istat, 2016).

Figura 1. Región de Lombardía

Fuente: www.regione.lombardia.it 2018.

2.4.2 El sistema escolar de referencia

El sistema escolar italiano se basa actualmente en la división entre la escuela pública (que se basa en la financiación estatal) y la escuela privada. Los niveles de escolaridad se dividen en los dos casos de la siguiente manera: 1) Guardería (edad: de 3 a 6 años), no obligatoria, con una duración de 3 años; 2) Primer ciclo de educación, obligatoria, con una duración total de 8 años, dividida en dos segmentos: escuela primaria (edad: de 6 a 11 años), que prevé una duración de 5 años y un primer ciclo de enseñanza secundaria (de 11 a 14 años de edad) de 3 años; 3) Segundo ciclo de enseñanza secundaria (de 14 a 19 años de edad) de 5 años de duración, destinado a los alumnos que hayan terminado con éxito el primer ciclo de enseñanza. Este curso incluye escuelas secundarias, institutos técnicos e institutos profesionales; 4) Cursos de educación terciaria ofrecidos por las universidades, organizados en 3 ciclos: el primer ciclo tiene una duración de 3 años para obtener el título (L), el segundo ciclo tiene una duración de 2 años para obtener el título de máster (LM) y el tercer ciclo corresponde al doctorado en investigación (Istat, 2016).

3. METODOLOGÍA

3.1 Estudio de caso “Green School”

3.1.1 El proyecto “Green School”

El trabajo pretende alcanzar sus objetivos mediante el estudio del caso del proyecto “Green School”. “Green School” es un proyecto creado en 2010 por “Agenda21Laghi” y la asociación “Cast”, con el apoyo técnico y científico de la Universidad de Insubria en Varese, con el objetivo de reducir la huella de carbono de las escuelas locales y promover la educación para la sostenibilidad. El proyecto se ha ampliado a lo largo de los años, extendiéndose a todo el territorio de la provincia de Varese. Una “Green School” es una escuela que se compromete a reducir su impacto en el medio ambiente año tras año y a educar a sus alumnos/as en una actitud activa de protección del ecosistema.

3.1.2 El modelo “Green School”

Las escuelas participan en el proyecto, pueden decidir intervenir con uno o más de los complejos escolares a su disposición. Las escuelas admitidas en el proyecto siguen el siguiente proceso de buenas prácticas ambientales:

- incluir la participación en el proyecto en el “plan de oferta de formación”;
- elegir uno o más de los pilares medioambientales en los que centrar la acción de la Green School (ahorro de energía, reducción y recogida de residuos, movilidad sostenible, residuos alimentarios, naturaleza y biodiversidad u otras cuestiones medioambientales);
- organizar el grupo operativo que seguirá el camino;
- seguir las sesiones de formación propuestas por los coordinadores de la “Green School”;
- profundizar en el conocimiento del curso, de los criterios de evaluación y de los pilares elegidos;
- evaluar, para los pilares elegidos, el estado actual (por ejemplo, para la energía mediante la medición del consumo de energía, para los residuos mediante la medición de la cantidad y fracciones de residuos producidos, para la movilidad la cantidad de tráfico generado por la escuela); y traducir, con cálculos simples, todas las mediciones realizadas en emisiones de dióxido de carbono (CO_2);
- definir y compartir, para los pilares elegidos, una estrategia de acción para reducir el impacto, como por ejemplo: mejorar la recogida selectiva o reducir los residuos producidos en el aula; reducir el consumo de energía mediante el control de las formas de uso de la electricidad; reducir el tráfico de vehículos mediante el uso de la movilidad alternativa (a pie o en bicicleta); o iniciar un proyecto de enseñanza si se elige el pilar de la educación ambiental;
- organizar e iniciar la acción de reducción mediante la definición de normas y métodos de aplicación;
- compartir y promover las iniciativas activadas en toda la organización escolar e incluso fuera de ella, tratando de implicar a la población escolar, pero también a la comunidad local (administración municipal, padres, empresas, asociaciones, etc.), con materiales de información, eventos, asambleas, avisos en la familia;
- supervisar, para toda la duración de la acción, los indicadores identificados (consumo de energía, residuos producidos, tráfico generado);
- evaluar la eficacia de la acción emprendida midiendo la cantidad de CO_2 no emitida;
- compartir los resultados con otras Escuelas Verdes y otras realidades, transmitiendo su experiencia.

3.1.3 La certificación “Green School”

Para las escuelas que aplican este modelo se espera que emitan la certificación “Green School” que se lleva a cabo, superando los siguientes pasos:

- solicitud de certificación;
- participación en el curso de formación e información “Green School”;
- rellenar el “formulario de seguimiento” al comité de evaluación;
- medición de la reducción de la huella de carbono;
- visita de inspección a la escuela por parte de expertos;
- entrega de documentación como prueba de la actividad realizada (fotos, videos y presentaciones) al comité de evaluación;
- presentación de los documentos, previamente presentados al comité de evaluación, con ocasión de un evento final compartido con las otras Escuelas Verdes.

Una vez obtenida la certificación medioambiental, las “Escuelas Verdes” la utilizan para promocionar su imagen en el territorio y mejorarla, renovándola anualmente.
Esta certificación, si se obtiene, se divide en cuatro niveles (A, B, C, D) que indican el estado de desempeño ambiental de la escuela.

A continuación, se resumen los criterios a través de los cuales se evalúan las experiencias de la “Green School” y las puntuaciones asignadas para obtener la certificación relativa:

- grado global de participación en el proyecto;
- reducción de las emisiones de CO_2;
- grado de implicación interna de la escuela;
- tipo de pilares ambientales gestionados para la certificación;
- capacidad de involucrar a sujetos externos;
- difusión y sensibilización en el territorio, evaluando la capacidad de crear oportunidades de sensibilización en la comunidad, las herramientas de difusión implementadas, el nivel de promoción del proyecto “Green School” y la certificación;
- calidad de la enseñanza en relación con los pilares ambientales abordados, evaluando la calidad de la inclusión en la oferta educativa de la escuela, con referencia a la transversalidad de las materias implicadas y los temas de profundización; la utilización y/o producción de materiales didácticos; la integración del proyecto “Green School” con otras iniciativas en las que participa la escuela;
- ampliación y consolidación;
- originalidad y precisión.

Las clases de certificación “Green School” son, en orden ascendente de puntuación, las siguientes (Figura 2):

- Clase D (de 0 a 100 puntos)
- Clase C (101 a 150 puntos)
- Clase B (151 a 200 puntos)
- Clase A (201 a 300 puntos)

Figura 2. Ejemplo de certificación de una escuela Green School

Fuente: Green School, 2018.

3.2 Metodología de investigación

La hipótesis formulada en el contexto de este trabajo, argumenta que en las escuelas, un proceso de "certificación ambiental", gestionado por un tercero independiente, puede mejorar significativamente el desempeño ambiental de la escuela contribuyendo, al mismo tiempo, al fortalecimiento de una conciencia ambiental, en los estudiantes y en los docentes, en la comunidad educativa, para el desarrollo sostenible.

Para verificar esta hipótesis, se analizó una muestra de unas 50 escuelas situadas en la provincia de Varese. Se consideraron las escuelas de todos los niveles (preescolar, primaria y secundaria).
En detalle, las escuelas analizadas en la muestra son:

- 7 escuelas de infancia (en español, educación infantil);
- 19 escuelas primarias;
- 15 escuelas secundarias inferior;
- 8 escuelas secundarias superior.

Los datos utilizados para verificar la hipótesis son los siguientes:

- solicitudes presentadas por las escuelas participantes para obtener o renovar la certificación;
- cuestionarios de información (tarjetas de seguimiento), cumplimentados por todos los centros participantes, durante la fase anual de expedición o renovación de la certificación. Estos cuestionarios permiten al comité evaluador encontrar todos los aspectos útiles para la emisión o renovación de la misma certificación ambiental;
- formularios de evaluación, completados por el comité de evaluación al final del curso anual, para cada una de las escuelas participantes, con el fin de determinar la puntuación sobre la base de la cual se emitirá o renovará la certificación.

Los documentos a los que se hace referencia (preguntas de certificación, cuestionarios informativos y hojas de evaluación) se analizaron en relación con los dos últimos años escolares disponibles (2016/17-2017/18). Además, también se determinó la antigüedad de la certificación de cada escuela, es decir, el número de años que la escuela participó en el proyecto y, por lo

tanto, la renovación ininterrumpida de la certificación. A partir de estas series históricas, los datos fueron primero extrapolados y luego agregados para resaltar las tendencias estadísticas de los indicadores utilizados para la clasificación ambiental de las escuelas.

Los datos extrapolados se agregaron para resaltar la tendencia de certificación de cada escuela individual y también para identificar los pilares ambientales que más contribuyen a cualquier mejora en el desempeño.

4. APROXIMACIÓN DE LOS RESULTADOS

Un primer análisis de los datos analizados, que aún no es definitivo, muestra que aquellas escuelas que consiguen renovar la certificación por más años consecutivos, y por tanto las que más tiempo llevan certificadas, son las que también consiguen mejorar su clasificación ambiental.

En comparación con la muestra estudiada, alrededor del 50% de las escuelas participantes en el proyecto muestran una tendencia positiva, sin embargo, logran mejorar su clasificación ambiental ya en la fase de renovación de la certificación. Más del 40% de las escuelas mantienen su clase ambiental sin cambios, mientras que el porcentaje restante, insignificante, muestra una tendencia negativa, empeorando su clasificación ambiental durante la fase de renovación.

Las escuelas con las mejores clasificaciones ambientales son las escuelas primarias, seguidas de las escuelas secundarias de primer ciclo y los jardines de infancia. Mientras que las escuelas con el peor desempeño ambiental son las escuelas secundarias de segundo nivel.

El principal pilar ambiental en el que las escuelas intervienen más para obtener o renovar su certificación, y que por lo tanto contribuye más a la obtención de resultados y a la mejora del comportamiento ambiental, es la “gestión de los residuos” y, a continuación, el ahorro de energía; siguen por orden, la optimización de la movilidad, la reducción de los residuos alimentarios, la reducción del consumo de agua y la protección de la biodiversidad.

CONCLUSIONES

El análisis del caso de la “Green School” muestra, principalmente, que la mayoría de las escuelas que participan en el proyecto y que logran mantener la certificación a lo largo del tiempo, mejoran su clase ambiental como resultado de la mejora de su desempeño ambiental. Se cree que esta mejora está relacionada principalmente con el proceso de “certificación” considerado por las escuelas como un estímulo competitivo decisivo para participar en el desarrollo de intervenciones ambientales sostenibles. De hecho, son pocos los casos en que las escuelas que pretenden obtener o renovar la certificación no lo hacen, al igual que hay pocos casos en que el desempeño ambiental de las escuelas certificadas se deteriora. En general, las escuelas que se acercan al proceso de certificación son, de hecho, impulsadas por una fuerte motivación para el desarrollo ambiental sostenible que es apoyada e implementada precisamente en la obtención y mantenimiento de la certificación.

Además, la cuestión de la certificación también está vinculada a la calidad de la enseñanza relacionada con los pilares ambientales tratados. Específicamente, de hecho, se evalúa la calidad de la oferta educativa de la escuela, con referencia a la transversalidad de las materias implicadas y de los temas de fondo; con referencia al uso o producción de materiales didácticos y a la integración del proyecto con otras iniciativas en las que participa la escuela.

Además, con el fin de llevar a cabo intervenciones dirigidas a mejorar el comportamiento ambiental sobre pilares específicos (gestión de residuos, ahorro energético, optimización de la movilidad, etc.), todos los que conviven en el centro (alumnos/as, profesores/as, personal no docente y familias) se involucran en los proyectos, convirtiéndolos en parte activa del proceso de cambio y mejora.

La calidad de la educación ambiental, junto con la implicación de todas las partes implicadas para conseguir la mejora, es una acción educativa y de sensibilización ambiental muy eficaz.

En última instancia, se cree que un proceso de certificación ambiental, gestionado por un tercero independiente, puede mejorar significativamente el desempeño ambiental de la escuela contribuyendo, al mismo tiempo, al fortalecimiento de una conciencia ambiental, en los estudiantes, para el desarrollo sostenible.

Además, se cree que esta buena práctica también puede ser exportada a otros contextos extraescolares con dinámicas comunitarias similares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, M. (2004). *Las representaciones sobre educación ambiental de un grupo de estudiantes en Brasil. Nuevas tendencias en educación ambiental. Naturaleza y parques nacionales*. Madrid: Parques Nacionales.

Capra, F. (2014). *Vita e natura: una visione sistemica*. Torino: Aboca.

Caride, J. A. y Meira, P. A. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel.

Etges, V. E. (1998). *A sustentabilidade da agricultura intensiva na pequena propriedade rural*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.

Fernández, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI Editores.

Geli, A. M. (2002). *Ambientalización curricular de los estudios superiores*. Girona: Universidad de Girona.

Istat (2016). *Rapporto annuale-Informazioni statistiche in Italia*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica.

Jackson, T. (2005). *A report to the Sustainable Development Research Network*. Surrey: University of Surrey.

Larson, G. J. (2002). *Política y Responsabilidad: La Biología hacia Johannesburgo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

Lazos, E. y Paré, L. (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida: percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. México: Plaza y Valdés.

Leff, E. (2002). *Ética, vida, sustentabilidad. Pensamiento ambiental Latinoamericano*. México: Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.

Meira, P. (2006). Crisis ambiental y globalización: Una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, *20-21*, 110-122.

Musciagna, A. y Di Benedetto E. (2004). *Valutazione della prestazione ambientale per le piccole e medie imprese*. Roma: Ente per le Nuove tecnologie l'Energia e l'Ambiente.

Sauvé, L. (2002). La formación contínua de profesores en educación ambiental: La propuesta de Edamaz. *Tópicos en educación ambiental*, *4*(10), 50-62.

Unesco (1998). La educación superior y el desarrollo humano sostenible. París: Conferencia Mundial sobre la educación superior.

United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. New York: United Nations General Assembly.

United Nations (1995). Copenhagen Declaration on Social Development, World Summit for Social Development. Copenhagen: United Nations.
United Nations (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. New York: United Nations.
Villanueva, M. y Gutiérrez, B. (2000). *Incorporación de la Dimensión Ambiental en las Escuelas de Tiempo Completo*. Girona: Universitat de Girona.

EFICACIA E IGUALDAD EN EDUCACION Y CIUDADANIA

Vieille-Grosjean, Henri
LISEC Strasbourg France
vieilleg@unistra.fr

Resumen
La escuela debería dirigirse a todos los chicos que viven a su lado y al mismo tiempo, mandarles un mensaje en acuerdo con el entorno cultural e histórico de la mayoría. Sin embargo, lo que se espera de la escuela es la reproducción de todas las prácticas e ideas fundamentales, desde las formas de moverse, hasta las creencias y "el mapa del mundo" existente en el país. La lógica de enseñanza es por una parte, la costumbre de hablar respetando un nivel de lenguaje que todos tienen que observar y asimilar y por otra parte, la reproducción de valores. Por fin, más escondida pero muy fuerte, la esperanza de comportamientos adecuados con los que se practican en el entorno.

Entonces, la escuela está en incapacidad de abrirse a otro mensaje cultural, otras costumbres, y así mejorar su entorno cultural. Además, para el cuerpo docente es importante ver crecer delante de sí mismo alumnos alimentándose de su vida, valores, y competencias. Llegamos entonces a otra realidad, la imposibilidad para las culturas de parientes nacidos en otra parte (geográfica, social, económica) de llamar a la puerta del curso y entrar, por lo que las dejan fuera.

Palabras-claves: educación, inculcación, aprendizaje, mensaje cultural.

INTRODUCCIÓN

¿Qué es aprender? Acercarse a este mundo, integrarse en grupo, comprender situaciones… Quizás aprender quiere decir adelantar en el conocimiento, en habilidades o buenos modales útiles para la vida. Y es en la escuela donde se aprende, lugar obligado y preferido.

¿Pero qué hace la escuela hoy día? Puede que se destine como antes al aprendizaje, ¿pero en qué condiciones? Para responder a estas cuestiones, podemos mirar el funcionamiento del sistema escolar en frente de una población marginal i minoritaria, los hijos de inmigrantes. En efecto, nos pueden servir de ejemplo y de paradigma en nuestro análisis de este sistema.

Cuando llegan a Francia, y a partir de los tres añitos, estos chicos tienen que frecuentar clases de iniciación al francés, previstas para ellos y sobre todo cuando no son francófonos. Se organizan grupos especiales para enseñar lo básico del idioma a estos niños recién llegados, para vivir con sus padres. Un año o dos después, el niño es integrado en los estudios escolares sujetos al nivel del colegio. Pero la mayoría de ellos se queda durante su escolaridad en la parte la más frágil de la población escolar, llamada "alumnos en dificultad". Algunos años después, una significante parte de ellos se va transformar –así resbalan las representaciones mayoritarias de los adultos y docentes– en "alumnos difíciles". (mismo fenómeno con los niños en peligro que los años transforman en chicos peligrosos) ¿Por qué?

Sin embargo, el fenómeno más importante que hoy aparece es la incapacidad de la escuela para abrirse a otro mensaje cultural, otras costumbres. En efecto, En Francia, la escuela es, hoy en día más que antes, el lugar de un trabajo doble de inculcación y difusión de francés y de aprendizaje de varias costumbres y valores culturales.

Además, lo que se busca primeramente en la escuela es la eficacia y la posibilidad para los profesores de dar la prueba de la pertinencia de sus mensajes y de sus contenidos. Los padres se quedan alejados sin poder influir sobre el contexto y el ritmo o el programa. Estas condiciones de aprendizaje no pueden garantizar a todos los alumnos seguir adelantando y creciendo. Algunos se quedan como abandonados a sus propias fragilidades sin conseguir una ciudadanía activa y responsable.

1. PRIMER PUNTO: TENEMOS QUE HACER CASO DE UNA REALIDAD

Si aprender quiere decir adelantar, darse cuenta de las cosas, de las palabras y de las ideas que pueden servir para arrimarse a este mundo, es también abrirse y comprender varios contextos o maneras de vivir. En efecto, pasamos el tiempo de aprendizaje en la escuela, donde se manejan y se construyen las informaciones que debemos conocer y utilizar. Desde hace poco tiempo este lugar de fabricación de los conocimientos y de las competencias puede estar abierto a todos los seres humanos y no como antes, un lugar reservado a grupos privilegiados. Así, hace tres o cuatro generaciones, que uno puede aprovechar y construir su propia identidad social. Sin embargo, se ve en varios sitios que la escuela tiene hoy más dificultades que antes, no solo para transmitir, sino también para mantener en su seno los alumnos que tendrían que frecuentarla. Además de eso... la calidad de la educación en el sistema escolar francés llama la atención de muchos factores, sujetos y responsables de la intervención y de la docencia.

2. SEGUNDO PUNTO: TENEMOS QUE HACER CASO DE UNA PARADOJA

Según dicho, la escuela debería dirigirse a todos los chicos que viven en ella o que interactúan en ella, y al mismo tiempo mandarles un mensaje en acuerdo con la esperanza de comportamientos adecuados como los que se practican en el entorno cultural e histórico de la mayoría.

En efecto, lo que se espera de la escuela es la reproducción de todas las prácticas e ideas fundamentales, desde las formas de moverse, hasta las creencias y “el mapa del mundo” existente en el país. Existe, pues, una lógica de enseñanza. Por una parte, la costumbre de hablar respetando un nivel de lenguaje que todos tienen que observar y asimilar. Y, por otra parte, la reproducción de valores. Finalmente, el deseo más oculto y más fuerte de lograr la esperanza de comportamientos adecuados con los que interactuar en el entorno.

Sin embargo, para el cuerpo docente es importante ver crecer a los alumnos alimentándose de su vida, valores, y competencias (cf. el efecto Pigmalión). Por fin, los docentes manejan fuertes representaciones que operan sobre sus actitudes, sus juicios, y hasta sus valoraciones, como, por ejemplo:

> Los niños que vienen de ciertos contextos sociales están perdidos; están ya fuera de la carrera de la vida, y no pueden hacer otra cosa que imitar a sus padres. Padres infanticidas o padres incapacitantes que les niegan o impiden toda salida positiva, y que, al contrario, pueden tolerar actitudes negativas por no decir subversivas hacia la escuela.

Estos juicios de valor no son expresados automáticamente con palabras, basta con que subyazca en el pensamiento del cuerpo docente para que se note en el análisis de los contenidos de las entrevistas que hemos tenido con ellos.

Así pues, no se dan cuenta de que todo se ve, y que los mensajes salen aunque no lo deseen, por la mediación y la representación de sus actos, distribuyendo buenas o malas notas y observaciones, y sin darse cuenta de que se condenan ellos mismos a encontrar frente a sus cursos y discursos, a alumnos influidos negativamente, que no pueden hacer otra cosa que darles lo que se espera de ellos: malas respuestas y faltas de comportamiento (Efecto Pigmalión, otra vez).

El primer principio de la educación, es olvidado y desplazado; pasamos de la igualdad, como ideal, a la falta de equidad. Así, se puede decir sin riesgo de equivocarse que la escuela no tiene los mismos logros con todas las categorías de población a las que se dirige. Además, todos los alumnos no se benefician de todos los medios adaptados y necesarios para el aprendizaje que suponemos se les destina.

Recientes investigaciones del I.N.R.P., como: *Les déterminants de la réussite scolaire en Z.E.P.*, de C. Moisan y J. Simon, *La jeunesse scolarisée en Europe*, de R. Boyer *et alii, La scolarisation dans les milieux difficiles*, de A. Van Zanten, confirman este acercamiento. Se sabe, por ejemplo, que de los chicos que tienen "un fracaso escolar", un 80% pertenecen a familias con una situación socioeconómica difícil. La escuela se inscribe, hoy más que ayer, en la reproducción social, siendo cada vez menos un factor de movilidad ascendente intergeneracional. Además, los recorridos escolares están casi siempre marcados con el sello de la repetición: un 70% de los alumnos considerados como "buenos", en el primer curso, realizan un ciclo largo, frente a un 17% de los cualificados como "medios". En estos ciclos largos, aparecen una mayoría de hijos de directivos y profesionales autónomos (el 87%), frente a una minoría de hijos de obreros (el 32%).

Estos indicadores, en realidad, reflejan que la escuela no puede responder con equidad a la variedad de individuos, que conforman la población escolar. Quiere decir quizás que su misión es proponer a los hijos el estatuto social de sus padres.

En efecto, entre las informaciones obtenidas, durante las varias investigaciones que hemos hecho sobre el entorno escolar, sobresale en primer lugar el papel importante, a veces decisivo, de los profesores en las aulas, que no pueden hacer otra cosa que esperar o exigir para poner en marcha la vida escolar, una observación disciplinada de las consignas y de lo que llaman los *deberes*. Esto se realiza, sin considerar el ritmo individual y sin la posibilidad de enseñanza más personalizada. Así, lo que se busca prioritariamente en la escuela es la eficacia, y la capacidad para los profesores de dar la prueba de la pertinencia de los mensajes y de sus contenidos. Estas condiciones de aprendizaje no pueden garantizar a todos los alumnos de seguir adelantando y creciendo. Algunos se quedan como abandonados a sus propias fragilidades sin conseguir una ciudadanía activa y responsable.

3. ANÁLISIS

Para explicar, en parte, el desfase existente y observable entre la escuela y los alumnos que vienen de familias inmigrantes o poco afortunadas, algunos autores, como Bernstein (1996), mencionan la existencia de una determinada lengua utilizada por la escuela (código elaborado)

que se asemejaría estrechamente a la de los alumnos nacidos en lo que llamamos aquí “buena familia”.

Esta lengua, demasiado distante de los códigos conocidos, reconocidos y utilizados por las clases llamadas desfavorecidas (código limitado), contribuiría a rechazar, a una serie de alumnos, el acceso al conocimiento escolar de manera general. Parecería, en efecto, que los niños sensibilizados al código elaborado vivirían, en paralelo de la experiencia escolar, una experiencia de desarrollo simbólico y social, mientras que los niños que sólo conocen el código limitado vivirían la experiencia escolar como una experiencia de cambios simbólicos y sociales.

Algunos autores (Galand y Vanlede, 2004), alegan, en particular, las dificultades generadas por una lengua oral demasiado distante de la lengua escrita enseñada a la escuela, así como el concepto de pérdida de identidad, presente también en el discurso de Bernstein (ibid). Los alumnos que vienen de las clases populares se encuentran en un contexto que les impone la traducción de un código de lengua elaborado a otro limitado o común, con el fin de otorgarle algún sentido. Si no lo consiguen, el fracaso es inevitable en la medida en que la incomprensión general permanece y se tacha o se extiende.

Es importante no perder de vista el hecho de que mientras esta zanja lingüística entre la escuela y los alumnos exista, el fracaso y el desenganche escolar, fuente de incomprensión(es) lingüística(s), seguirá. Ante la “desigualdad lingüística” (Bentolila, 1997), los niños se sienten impotentes y es principalmente el deber de la escuela conducirlos progresivamente a un determinado control de la lengua, de su propia cultura.

Otros autores hacen referencia a las dificultades personales encontradas por el analfabeto al tiempo de su escolarización (Chauveau, 2003). Sus problemas, dependiendo de la medicina o la psicología, no le habrían permitido sacar provecho de las enseñanzas de la escuela. Según esta opinión, todas las culpas se vuelven solamente hacia el alumno.

Otro punto es la ausencia de los padres en los momentos del planteamiento, que siguen estando atentos a la propuesta o al mandamiento de la escuela y/o a petición de sus niños, pero que no pueden influir sobre el ritmo o el programa escolar. Al contrario de lo que se dice o se espera de ellos, padres dichos alejados y desconocidos, estas familias intentan ponerse de acuerdo con todo lo que se maneja en la escuela. Este consentimiento supone, en primer lugar, una confianza en el fundamento de la información y en la utilidad de la empresa; infiere o vaticina también el conocimiento (y en consecuencia el interés) de la situación escolar y la intención de hacerla evolucionar positivamente.

En efecto, los padres que no pueden acercarse a la escuela, y que se quedan distantes de ella, no lo hacen porque les parece imposible. Cuando van a la escuela, están convocados, y eso para oír varias críticas sobre sus hijos, y, como responsables y progenitores, toman los defectos y las debilidades por suyos.

Los distintos pesares expresados se orientan además cada vez sobre el aspecto tardío del planteamiento, la inquietud de no poder garantizar a su niño una próxima participación en el futuro, o la imposibilidad de inscribir a otros niños en un proceso positivo y de éxito por falta de adaptación mutual y de reconocimiento (podemos señalar aquí el caso de los alumnos extranjeros).

Vimos más arriba que la presencia de nueva población en las aulas y también en los pisos de nuevos barrios les plantean problemas a los adultos que están encargados de la educación y de la tranquilidad social (es decir de la socialización). A la inversa, el joven que tienen frente de ellos pertenece a una familia que ha inmigrado a Francia, y que se caracteriza por la referencia a un pasado específico. Entonces, conoce en el país de recepción, y en concreto en la escuela, situaciones a veces difíciles que pueden impedir su inserción y su socialización.

3.1. Agudeza

En efecto, la escolaridad de la mayoría de los hijos de inmigrantes está marcada por un fracaso a menudo precoz e irreversible: encuentran con agudeza todos los problemas de adaptación, vinculados a su distancia a la lengua y a la cultura de la escuela. No obstante, la ausencia de la proximidad con la cultura escolar es común a todos los alumnos del medio popular. La mayoría de estos alumnos extranjeros, o de origen extranjero, pertenece al medio obrero: en 1995, según las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística (INSEE), el 84% de los alumnos extranjeros en primer curso del instituto son hijos de obreros o desempleados, contra el 38% de los alumnos franceses.

Cuando su padre es obrero, a menudo no está cualificado. 2/3 de ellos pertenecen a una familia de cuatro niños y más, contra el 16% de los alumnos franceses. Estos alumnos reflejan, frecuentemente, las características sociales y culturales estadísticamente asociadas con el fracaso escolar.

Los estudiantes nacidos de clases acomodadas gozan de privilegios sociales que favorecen su éxito. Son sobre todo los aspectos culturales de esta herencia los que son más determinantes. Esta “herencia cultural “ se compone de saber, pero de igual manera, de habilidad, de gustos, de relaciones a la escuela y a la cultura, es decir de un conjunto de actitudes que el sentido común pone a cuenta de aptitudes naturales y a cuenta de dones.

3.2. Soledad

De este modo, el alumno se encuentra en el aula, en un lugar desconocido y con otros chicos desconocidos, sin poder hacer otra cosa que mirar sus zapatos, o esperar que empiece el curso para intentar comprender algo, seguir y adelantar. Porque sabe que no tiene otra salida ni otra posibilidad que quedarse y aprender. Y cuando las cosas se vuelven más difíciles, cuando habla el maestro, se da cuenta que está oyendo una lengua que no entiende, ni los códigos ni la música, que no suenan para él, y que se va quedar abandonado a sus numerosas preguntas y esfuerzos por intentar atrapar un poco de lo que dice. Se siente perdido en su miedo e incapacidad.

Así pues, cuando hablamos de progreso no podemos olvidar que sus raíces se quedan y participan en las representaciones del niño, conjugándose con la imagen que él hace de su sitio en la escuela y de su estatus frente a su profesor y a sus compañeros. ¿Quizás este progreso, según varios testimonios recogidos, consiste en un proceso de reconquista de una escolaridad menos maltratada o menos alejada (de sus padres) y de profesores menos temidos o más escuchados?

4. PROBLEMÁTICA

Existe primero una verdadera dificultad para darse cuenta de que la enseñanza propuesta se aleja poco a poco de lo cotidiano y del conocimiento de sus alumnos, a los que les hace más

falta y que tienen más necesidad de la escuela. Otra dificultad, admitir como posible una posición media o de mediación.

Los maestros, como los trabajadores sociales, viven en el centro de lógicas y de varias estrategias a veces antinómicas. Testigos de una lógica institucional que no manejan, por lo tanto, sólo les queda ejecutarla y aplicarla; es decir, están en un espacio de la verticalidad para garantizar pertinencia de los modelos. Situados en un conjunto relacional, de forma diversa y de referencias múltiples, ocupan al mismo tiempo un espacio de la horizontalidad donde se sienten aceptados solo si pueden hacer lo que tienen que hacer respondiendo a las esperanzas y las preguntas del público. Sujetos a la primera fuerza, tienen que actuar según la normativa y las costumbres para cumplir responsabilidades de enseñanza. Dependientes del segundo aspecto, se dan cuenta de que es diversa, y que tendrían que acordar personajes y mundos diferentes, tanto por los deseos como por las experiencias.

De otra parte, la presencia de alumnos venidos del extranjero a la escuela francesa, y las cuestiones que esta presencia había originado, dentro de reuniones y coloquios, han favorecido la reflexión y las iniciativas, y sobre todo permitieron ver que la escuela estaba en peligro, no tanto por los aspectos de la violencia que se ejerce a veces dentro de sus muros, pero sí por no garantizar a todos un justo y estructurado acceso al conocimiento y a la madurez social. Y, además, que la escuela estaba íntimamente ligada, por sus actores, sus compañeros y sus contextos, a la vida exterior.

Estas reuniones permitieron también darnos cuenta de que las familias que no se acercan a la escuela y que se quedan alejadas de ella no lo hacen sino porque les parece imposible comportarse de otra manera. Cuando ven otra posibilidad, cambian radicalmente de actitud.

Entonces, regresamos a la idea del principio. Los que vienen de otros lugares se encuentran asolados y marginados, y las soluciones que se presentaron primero y que se mantienen hasta hoy día, eran y son proporcionar, en primer lugar, a estos jóvenes los medios adecuados para adelantar y llegar donde quieran. Pero no se transforma la escuela, son ellos quienes tienen que transformarse en alumnos.

En efecto, cuando se dice: “hacer gustar la escuela a los niños problemáticos”. Esta aserción remite a una representación de la escuela que la sitúa en los espacios de lo intangible y de lo inmutable, monumento o santuario cuyo acceso y descubrimiento supone la adaptación de los que se aventuran y que quieren instalarse

Otra cuestión más: ¿Quién tiene que acostumbrarse a quién?

CONCLUSIONES

Según lo dicho anteriormente, lo que se busca primeramente hoy día, y mucho más que antes, en la escuela, es la eficacia, y la capacidad de los profesores de dar la prueba de la pertinencia de los mensajes y de sus contenidos. Este objetivo les va a permitir a los maestros franceses ocuparse de los alumnos más frágiles, solo por hacer que la escuela les guste y por darles los medios para que mejoren.

Lo hemos dicho ya, se trata actualmente, en efecto para la escuela de satisfacer las exigencias de una sociedad que pide para sus niños conocimientos, una transmisión cultural y una preparación a la integración social y económica. No estamos de acuerdo con estos objetivos,

pero no tenemos que discutir aquí la pertinencia y el valor de esta prescripción. Trae con ella una nueva mirada sobre las relaciones de la escuela y la sociedad, numerosas cuestiones sobre las estrategias y la problemática, y transforma básicamente las interacciones entre los protagonistas. ¿No se trata, de hecho, ahora, de acompañar a la escuela en una nueva orientación y de ayudarles a los niños a que esta les guste? Lo que está en juego supone que la apuesta esté distribuida también entre los socios de este gran juego serio de la educación.

Ciertas religiones, y no la minoría, cuantitativamente hablando, escogieron una lengua como un lazo de unión y un lugar, a modo de un instrumento ritual de transmisión de las leyes y los reglamentos venidos de la divinidad. Esta sacralización inmovilizó las lenguas en cuestión para hacerlas conjuntos referenciales inanimadas. La promoción de la lengua inglesa como instrumento y medio de explicar las ciencias, tiene la misma intención y acabará sin duda con los mismos efectos.

Lo mismo ocurre con la cultura cuando se niega el intercambio, la diferencia y la diversidad, pero cuando se pide al de fuera avanzar sólo protegido por el exotismo deja a un lado los fundamentos de sus herencias culturales. La poliglotía resuelve numerosos problemas de comunicación en los territorios con competencias lingüísticas diversificadas, pero el malabarismo lingüístico no puede servir de ejemplo porque da lugar a hábitos culturales y en relación con el económico que no tienen la suerte de gustar al mundo occidental. Es urgente repensar los aprendizajes y las transmisiones, para ponerlos en práctica bajo formas que respeten más las herencias lingüísticas parentales, sus significantes y sus significados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrouillet, P. Gavens, N., Vergauwe, E., Gaillard, V. y Camos, V. (2009). Working memory span development: A Time-Based Resource-Sharing model account. *Developmental Psychology*, *45*(2),

Bentolila, A. (1997). Droits et devoirs de la communication. En *Observatoire National de la Lecture, Communication et découverte de l'école maternelle* (pp. 49-50). Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Bernstein, B. (1996). Pedagogy*, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique.* London: Taylor & Francis.

Bertheleu, H. (2001). *La politique canadienne du multiculturalisme : citoyenneté, accommodements institutionnels et équité.* www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=SOCO_043_0031

Foucault, M. (1984). Dits et écrits. En *Des espaces autres* (conférence au Cercle d'études architecturales, 14.03. 1967), *Architecture, Mouvement, Continuité*, 5, 46-49.

Galand, B. y Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? En J. Beillerot (Dir.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnel*. *Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura* (pp. 91-116). París: L'Harmattan.

Guillaume, L. y Manil, J. F. (2006). La *rage de faire apprendre. De la remédiation à la différenciation.* Paris: GBEN Jourdan Editeur.

Helly, D., Lavallée, M. y Mc Andrew, M. (2000). Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de gestion de la diversité : la position des organismes non gouvernementaux québécois. *Recherches Sociographiques*, *41*(2), 271-298.

Jacquet, M. (1993). La représentation de l'altérité ethnoculturelle dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. *Repères. Essais en Éducation*, 15, 121-140.

Jeunesse, C., Coulibaly, B. y Manderscheid, J.C (2008) Approche interculturelle d'un apprentissage collaboratif en ligne : Quelles conditions pour réussir ? *TICE et développement*, 3, Avril-mai.

Mc Andrew, M., 1994. *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires*. Montréal: Greape, Ceetum.

Page, M., 1992. *Coopération en éducation et pluralisme social*, communication présentée à *« International Convention on Coopérative Learning Expanding Perspectives*. Utrecht.

Peiró, S. (1997) Educación en espacios multiculturales. Interpretación desde los derechos humanos. *Publicaciones de la Escuela Universitario del Profesorado de EGB de Melilla*, 25-26-27, 607-630.

Peiró, S. (2008) Problemas de indisciplina y violencia escolares y valores educativos; en Touriñán López, José Manuel (Dir.) *Educación en valores, interculturalismo y convivencia pacífica*. A Coruña: Editorial Netbiblo.

Regnault, E. (2006) Good Practices in Intercultural Education in Europe. *Education and Society*, 24(1).

Vieille-Grosjean, H. (2009) *De la transmission à l'apprentissage,* L'Harmattan, Paris

Weisser, M. (2005) Quelle épistémologie pour les ciences de l'Education? Le modèle de l'arc herméneutique. *Penser l'Education*, 18.

Weisser, M. (2004) Apprendre la tolérance grâce au texte littéraire : de lacompréhension littérale à l'interprétation axiologique. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 9(1).

Wilson, W. J., 1987. *The Truly Disavantadged*. Chicago: Chicago University Press.

¿EDUCAMOS PARA SOÑAR O SOÑAMOS POR NO EDUCAR? LA PREPARACIÓN DEL ADOLESCENTE ANTE LA ELECCIÓN DE CARRERA

Villacís Nieto, Jorge Luis
Universidad de Navarra, Pamplona, España
jvillacis.1@alumni.unav.es

Resumen
En la presente comunicación se tratará el tema de la elección de carrera adolescente desde la perspectiva del educador. ¿Cómo propiciar en los colegios una formación integral que prepare a los estudiantes para una elección acertada de la carrera tanto para él como para la sociedad en la cual vive? ¿Se está educando para hacer soñar a los jóvenes con proyectos de vida nobles y exigentes, que demanden de ellos lo mejor de sus cualidades y potencialidades?, o, por el contrario, ¿se permite el avance de una "somnolencia existencial" por la cual los planes a largo plazo importan muy poco a los jóvenes y adolescentes? Para abordar esta cuestión se presentará en primer lugar un resumen de las principales teorías relacionadas a la elección de carrera en la psicología actual. En segundo lugar, se ofrecerán puntos de reflexión provenientes de antropología y ética filosófica con respecto a esta temática. Por último, varias recomendaciones para la práctica educativa serán comentadas. Se recalca la importancia de fomentar el rigor en la formación académica de los adolescentes, educar en el sentido social del trabajo y formar maestros comprometidos con su vocación docente.

Abstract
In this communication, the topic of adolescent career choice will be discussed from the educator's perspective. How to provide comprehensive training in schools that prepares students for a successful career choice for both him and the society in which he or she lives? Is the education helping young people to dream about noble and exigent life projects that demand from them the best of their qualities and potentials? Or, on the contrary, is there an "existential drowsiness" by which long-term plans matter very little to young people and teenagers? To address this issue, a summary of the main theories related to career choices in psychology will be presented first. Secondly, reflection points from anthropology and philosophical ethics will be offered. Finally, several recommendations for educational practice will be exposed. The importance of promoting a rigorous academic training of adolescents, educating in the social sense of work and training teachers committed to their teaching vocation is emphasized.

Palabras clave: elección profesional, llamado, innovación, sentido comunitario.

Keywords: career-decision, calling, innovation, community-sense.

INTRODUCCIÓN
Uno de los momentos más emocionantes y desafiantes de la vida ocurre en la adolescencia, se trata de la elección de carrera. ¿Qué te gustaría hacer una vez que hayas terminado el colegio?, es la pregunta típica que familiares y amigos realizan a un adolescente que se vislumbra como futuro graduado del nivel de educación secundaria. Para la familia este momento es vivido con

gran expectativa, lo mismo que para profesores y personal académico. Sin embargo, no todos los jóvenes viven esta experiencia de igual modo que los adultos que los acompañan.

Existen diversas maneras de experimentar la elección de carrera. Un buen grupo atraviesa esta fase como si se tratara de una decisión común, sin ninguna relevancia más allá del provenir económico y cuyo contenido es indiferente -empezar la universidad, dedicarse a trabajar o tomarse uno o más años de "descanso", cualquier opción da igual-. Para otros, esta etapa viene acompañada de una seria incertidumbre cuya resolución se vislumbra apenas. Hay por su parte, aquel grupo que posee una proyección hacia el futuro y cuya opción profesional es fruto de reflexión y sentido de responsabilidad. Seguramente todo maestro comprometido con su labor deseará que sus estudiantes pertenezcan a este último.

En la presente comunicación se tratará sobre la elección de carrera desde la perspectiva del educador. ¿Cómo propiciar en los colegios una formación integral que prepare al joven para una elección acertada de la carrera tanto para él como para la sociedad en la cual vive? ¿Es la educación, tal como se concibe hoy en día, capaz de fomentar la construcción de proyectos de vida profesionales en los adolescentes? En síntesis, ¿se está educando para hacer soñar a los jóvenes con proyectos de vida nobles y exigentes, que demanden de ellos lo mejor de sus cualidades y potencialidades?, o, por el contrario, ¿se permite el avance de una "somnolencia existencial" por la cual los planes a largo plazo importan muy poco a los jóvenes y adolescentes y el futuro se mide en función del "presente" y del rédito económico y afectivo que éste es capaz de ofrecer? Para abordar esta cuestión se presentará en primer lugar un resumen de las principales teorías relacionadas a la elección de carrera en psicología. En segundo lugar, se ofrecerán puntos de reflexión provenientes de antropología y ética filosófica con respecto a la presente temática. Por último, varias recomendaciones para la práctica educativa serán comentadas.

Hay varias características de la cultura actual que impregnan el vivir cotidiano de los adolescentes. El sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2007) ha descrito el tiempo presente como el de la "modernidad líquida", una época en la cual la espera, el compromiso y las verdades inmutables son vistas como una amenaza a la libertad personal. Los adolescentes y los jóvenes de hoy no son ajenos a esta caracterización. Se observa en ellos bajo rendimiento y deserción escolar, aumento en el desempleo juvenil, poco interés por comprometerse en proyectos profesionales y familiares de largo plazo, y otras situaciones similares. La violencia, por su parte, se ha venido incrementando tanto en países del medio oriente como en aquellos llamados de primer mundo. Las noticias de masacres y muertes violentas producidas por adolescentes y jóvenes no dejan de estremecer a la sociedad. Cabe interrogarse si estos hechos no son acaso signos de una crisis profunda en la cultura actual, una crisis por ausencia de valores, metas y proyectos. Así, los problemas del mundo contemporáneo dejan su impronta en los adolescentes y marcan la dirección hacia la cual debe encaminarse la educación de estos.

Ante esta realidad, parece necesario cuestionar el papel de la obra educativa en el momento actual. Si la llamada modernidad líquida acentúa el devenir, el cambio sin una dirección fija y la ausencia de puntos de referencia pasados o futuros, cuál puede ser la respuesta de los educadores en este nuevo siglo. Cuál, sino precisamente la preparación para que los futuros responsables de esta sociedad comprendan el valor que la palabra compromiso ha tenido a lo largo de la historia. Fueron, de hecho, los grandes hombres y mujeres de la humanidad, comprometidos con los problemas de su tiempo, quienes mejor entendieron este significado. El compromiso que conlleva la elección profesional -decisión con la cual el adolescente culmina

una etapa de estudios y de su propia vida-, reclama por lo tanto la atención de padres y educadores en la época presente.

1. ESTUDIO CIENTÍFICO DE LA ADOLESCENCIA Y LA ELECCIÓN DE CARRERA

Varias disciplinas coinciden en presentar la adolescencia como una etapa privilegiada para la construcción de la identidad y el proyecto de vida (Papalia, 2010). Desde el punto de vista biológico, en este periodo ocurren una serie de cambios anatómicos y fisiológicos gracias a los cuales el adolescente se encuentra en proceso de alcanzar la plenitud de su desarrollo físico. Se observan "cambios espectaculares" en las estructuras del cerebro que son responsables de las emociones, el juicio, la organización de la conducta y el autocontrol. A nivel cognitivo los adolescentes son capaces de resolver operaciones formales como ha sido propuesto por Jean Piaget, a su vez adquieren un nivel elevado en el desarrollo del juicio moral según las investigaciones de Lawrence Kohlberg. Respecto al área social y afectiva de los adolescentes, tanto de los que estudian como de los que trabajan, surge en este periodo la posibilidad de poder aplicar los conocimientos y destrezas adquiridas en las etapas anteriores del desarrollo. Esto último contribuye al descubrimiento de una posible ocupación a la cual dedicarse y cuya búsqueda constituye la parte principal de la crisis de logro de identidad según los postulados de Erik Erikson (1963, 1968).

Erikson estableció una síntesis global de las principales etapas o "crisis" vitales que debe afrontar el ser humano a lo largo de su existencia. En la etapa adolescente se da la transición hacia los roles de adulto, por ello la tarea del individuo en este tiempo en encontrar una respuesta a la pregunta "¿Quién soy yo?". Encontrar una ocupación es parte importante de la identidad y la exploración de las diferentes posibilidades de carrera contribuye al logro de ésta (Cloninger, 2003, p. 143).

Paralelamente, otros investigadores en psicología han desarrollado teorías respecto al comportamiento vocacional y las elecciones de carrera. Un grupo de teorías se ha centrado en el contenido o carrera a ser elegida, mientras que otro se ha ocupado del proceso psicológico de toma de decisiones de carrera. Se mencionarán a continuación las teorías más representativas de cada grupo.

Con respecto al contenido, la teoría tipológica de John Holland (1985) propone que existen seis tipos principales de ambientes o lugares de trabajo. Así también, existen seis tipos de personalidades vocacionales. Cada uno de estos tipos de personalidad estaría relacionado con un tipo de ambiente de trabajo afín. La elección de carrera satisfactoria es aquella en la que se da el ajuste entre el tipo de personalidad vocacional y el tipo de ambiente o carrera elegida.

Por otro lado, la Teoría Social Cognitiva de Carrera (Lent, Brown y Hackett, 1994) es una de las más difundidas para estudiar el proceso de la toma de decisiones de carrera. Para esta teoría, son importantes las experiencias de aprendizaje en las que la persona descubre sus talentos o habilidades más características. Estas experiencias abarcarían tanto los "éxitos" como los "fracasos" en diferentes tipos de actividades académicas y no académicas. Gracias a estas experiencias surgen la confianza y seguridad en las propias capacidades, así como las expectativas y metas referentes a una opción profesional específica.

2. APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA AL ESTUDIO DE LA ELECCIÓN DE CARRERA ADOLESCENTE

Conviene, a partir de este punto, examinar las aportaciones de la antropología y la ética filosóficas para una mejor comprensión del tema propuesto. Según Mariano Artigas (1999, p. 392) ciencia y metafísica se interrelacionan en todo momento con lo cual resultaría "ilusorio trazar una línea de demarcación que las coloque en espacios incomunicados". De hecho, muchos de los saberes clásicos de antropología han venido a provocar la admiración de los psicólogos modernos como es el caso de Erich Fromm quien refiriéndose a Santo Tomás de Aquino escribió:

> En Tomás de Aquino se encuentra un sistema psicológico del cual se puede probablemente aprender más que de gran parte de los actuales manuales de tal disciplina; se encuentran en él interesantísimos y muy profundos tratados de temas como narcisismo, soberbia, humildad, modestia, sentimientos de inferioridad, y muchos otros. (Fromm, 1992, p. 82).

Justificado así el aporte de la filosofía a la psicología moderna, se proponen a continuación algunas reflexiones en torno a las elecciones de carrera.

La elección de la carrera, por ser tal de elevada trascendencia para la configuración del proyecto de vida del sujeto, toma como base la jerarquía de las motivaciones humanas y se apoya en los hábitos operativos –morales e intelectivos– que posee la persona. Respecto a la jerarquía de motivaciones humanas, la ética filosófica de orientación aristotélica propuso ya desde antiguo la teoría de la acción, según la cual existe una finalidad en el obrar humano. Las acciones humanas se articularían así en función de un bien supremo o fin último conocido de manera general como eudaimonía o "felicidad". Como explica Rodríguez-Luño (2010), el modo en que se relacionan las decisiones vitales y el fin último se asemeja al de las partes y el todo, siendo este bien supremo no una cosa, un estado o un sentimiento, sino más bien "un tipo o género de vida" (p. 92) en función del cual se sopesan y se armonizan todas las decisiones. Por lo tanto, la elección de la profesión depende en primer lugar del dinamismo propio de la persona por el cual busca la felicidad y articula esta decisión en función de su proyecto o género de vida deseado.

Además del proyecto de vida, los hábitos operativos ejercen un influjo sobre la toma de decisiones vitales. La causalidad dispositiva de los hábitos morales en el conocimiento del fin ha sido una cuestión ya estudiada por la ética y filosofía de orientación tomista (Maritain, 1951; Echavarría, 2002; Buzeta, 2013). Es a este propósito muy ilustrativa la frase de Aristóteles "como cada cual es, así le parece el fin", con la cual se entiende que la presencia de virtudes o vicios en la persona –las cuales le dan su naturaleza moral– cumple un "papel de primer orden a la hora de trazar un proyecto totalizante de vida" (Rodríguez-Luño, p. 208). Para el virtuoso, las exigencias relativas a la elección de una profesión –tiempo de estudio, salida profesional, formación de habilidades respecto a tal o cual carrera– son percibidas y sopesadas de manera distinta a como lo haría el vicioso o el no virtuoso, quienes además de no contar con la fortaleza necesaria para luchar por el bien arduo, con dificultad podrán alcanzar una valoración acertada de sus cualidades personales debido a la ausencia de la virtud de la prudencia y al influjo de las pasiones sobre la razón. Por lo tanto, de cara a la elección profesional, el desarrollo de las virtudes morales en el adolescente contribuye de manera positiva a sentar las bases para una elección acertada.

Respecto a los beneficios que conlleva el crecimiento de las virtudes para el desarrollo y bienestar psicológico de la persona, son notables las aportaciones de Rudolf Allers. Este filósofo

y psiquiatra austriaco, discípulo de Alfred Adler y maestro de Viktor Frankl, propuso la creación de una "psicología antropológica", es decir una disciplina fundamentada en "una concepción verdadera acerca de lo que el hombre es (antropología) y debe ser (ética)" (Echavarría, 2013). Para Allers el desequilibrio psicológico o carácter neurótico se origina a partir de una "conducta egocéntrica, adoptada en general desde la infancia" (Echavarría, 2013). Existiría, en las personas que sufren este desequilibrio, un desorden egocéntrico de la afectividad y una falta de objetividad con respecto al conocimiento del mundo y de sí mismo; debajo de todo lo cual subyace el vicio de la soberbia en opinión de Allers. Es así como para este autor la educación del carácter constituiría un factor protector frente a cualquier tipo de conflicto neurótico.

Hay algunos elementos claves que fueron señalados por Allers con relación a la educación de los adolescentes y la orientación vocacional. En primer lugar, para Allers la educación debe promover un desarrollo global tanto del carácter, así como del intelecto (1940). Erran a este respecto las posturas educativas que enfatizan uno o ninguno de estos polos desconociendo que el ser humano debe perfeccionarse en sus dos potencias fundamentales la voluntad y la razón. La orientación vocacional, por su parte, antes que alentar la decisión del adolescente sobre un trabajo o profesión particular, debe procurar el desarrollo de la "actitud correcta respecto al trabajo en general" (p. 157). Dicha postura estaría basada en la conciencia plena del servicio y el deber para con la sociedad o la comunidad y no así en la visión del trabajo como un simple medio para "ganarse la vida". Es tarea de los educadores poder "entusiasmar" a los jóvenes sobre su responsabilidad para con el mundo y sembrar en ellos la idea profunda de descubrir su llamado particular frente a él. Son precisamente los educadores los que pueden influir basados en su relación personal con el alumno y en el valor que otorguen al término vocación.

Hasta aquí se ha querido hacer un breve bosquejo de algunas propuestas científicas y filosóficas que permiten plantear con cierto grado de profundidad el problema de la elección de carrera en los adolescentes. La psicología científica aboga por alentar en el adolescente y en el joven la exploración del mundo del trabajo y de las propias cualidades. La antropología y la ética filosófica evidencian la articulación de la esta elección en el proyecto de vida y la identidad personal, así como la importancia del desarrollo moral en esta etapa. No queda ahora sino señalar algunas vías para hacer frente al desafío que este problema plantea a los educadores en el siglo XXI.

3. GUÍAS PARA PROMOVER LA ACTUACIÓN EDUCATIVA

Se proponen en este apartado tres ejes de acción educativa para promover las elecciones de carrera satisfactorias en los adolescentes: fomentar el rigor en la formación académica, educar en el sentido social del trabajo y la formación de maestros de calidad.

3.1. Impulsar una formación académica rigurosa

Un primer elemento por considerar es la calidad de la enseñanza en los centros de estudio. Ya a partir del análisis de Bauman (2007) acerca de la obsolescencia del conocimiento, se ve la importancia de no renunciar a la búsqueda de un saber sólido y contextualizado a las demandas actuales. La formación de un pensamiento crítico, así como una recia preparación en ciencias, humanidades y artes sigue siendo necesaria en el siglo XXI (Scott, 2015). No se ama lo que no se conoce, pues cómo se va a descubrir la profesión si no se tiene una primera pero abarcadora aproximación a los diversos saberes del mundo de hoy.

A nivel de los países hispanoparlantes, mejorar la calidad educativa constituye un reto para este siglo. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE "los alumnos

con bajo rendimiento a los 15 años tienen más riesgo de abandonar completamente sus estudios; y cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado" (2016, p. 3). Hay tanto por hacer en este ámbito y las recomendaciones son muchísimas, sin embargo, aquella de "crear un ambiente exigente en los centros escolares en el que se apoye a los alumnos" (p. 34) parece ser transversal. Estos ambientes demandan a su vez profesores "más cualificados y con mejores habilidades", su preparación es parte del reto para este nuevo siglo. En todo caso, la colaboración de autoridades, profesores y padres será fundamental para hacer frente a este desafío educativo.

3.2 Orientar sobre el sentido social del trabajo

Educar en el sentido social del trabajo (Hurtado, 2013) constituye una segunda guía de actuación para promover la acertada elección de carrera en los adolescentes. Todo aquello que fomente la colaboración y servicio a los demás –familia, grupo de pares, sociedad en general– permite al hombre encontrar su propia realización. La sociedad, a su vez, necesita del aporte de cada miembro para que las condiciones que configuran el bien común puedan ser promovidas. Los talentos y capacidades que posee cada persona la habilitan para un determinado trabajo en el cual, desplegando eficazmente todas sus potencialidades, ella es capaz de beneficiar a los otros de una manera única, original y, por ello, insustituible en cierto sentido. Elegir una carrera teniendo como base un sentido de responsabilidad y de servicio frente a los otros permite al adolescente encauzar de modo pleno todas sus capacidades con resultados positivos para la sociedad y para sí mismo.

Hoy en día, lamentablemente, otro tipo de motivaciones suelen tener mayor peso a la hora de elegir una carrera. El rédito económico se ubica como uno de los más frecuentes. Muchos adolescentes piensan en una profesión que les permita obtener dinero de modo rápido y fácil. La motivación de estos jóvenes en caso de completar su preparación puede terminar siendo muy pobre e incidir negativamente en su satisfacción o desempeño laborales. El entusiasmo o afición por determinada actividad, sin mirar otros factores, es el criterio único de otro buen número de adolescentes. En algunos casos el gusto por determinado ámbito puede no estar fundamentado en un conocimiento suficiente de la carrera o campo profesional; en otros, el gusto puede no ir acompañado de las aptitudes o habilidades requeridas, contribuyendo en todo caso a una elección superficial. También el prestigio social de ciertas profesiones tiene la capacidad de sesgar la elección en favor o detrimento de ciertas carreras. Por citar tan solo un ejemplo, en América Latina la profesión de docente de educación primaria o secundaria se ve desacreditada no sólo por la escasa remuneración económica, sino también por la pobre valoración social que recibe sobre todo entre los jóvenes (Elacqua, Hincapié, Vegas, Alfonso, Montalva y Paredes 2017). La opinión de los pares o la familia, influida por los nuevos estereotipos sociales, incide así en la actitud del adolescente frente a tal o cual profesión. Estos u otros factores de similar valor ocupan un lugar preponderante a la hora de elegir una carrera, mermando el dinamismo esencial comunitario de la persona respecto a su proyecto profesional.

Ver la futura profesión con un sentido social facilita la sensibilidad ante los problemas del tiempo actual. Cualquiera sea la profesión, en ella se ven implicados múltiples desafíos que están por resolver. Desde aquellos más urgentes a nivel mundial como el hambre, el desempleo, los conflictos armados, enfermedades, hasta las que corresponden al propio país y región; todas deberían ser tema análisis por los profesores de secundaria. Ya sea la poca cantidad de tierra cultivada en un país y la escasa formación del agricultor, la sobreexposición a riesgos laborales en las industrias, la falta de iniciativa y estrategia a la hora de invertir las utilidades para generar

mayor capital en el sector comercial, etc. Para el adolescente estas demandas deben invitarlo a la reflexión y responsabilidad: cuál problema lo interpela más y qué falta por hacer. Ciertamente, una ruta clara de acción no se podrá fijar totalmente en esta edad, pero el hábito de mirar las necesidades del contexto puede acompañar al adolescente hasta su vida adulta y animar su desempeño profesional.

Existen en la actualidad variados metodologías que facilitan la reflexión del estudiante en torno a la resolución de problemas. Un ejemplo son las técnicas inductivas en el proceso de enseñanza (Prince y Felder, 2007). Bajo este título se agrupan una serie de herramientas para el docente que permiten guiar el aprendizaje a través de proyectos de investigación que se pueden organizar desde la clase y realizarse en grupo. Esta metodología parte con un problema o un dato empírico y valiéndose la curiosidad natural de los estudiantes les orienta a buscar su explicación o resolución a través del análisis y reflexión. Involucrándose en los problemas del mundo actual, con clases que permitan orientar los saberes teóricos a la resolución de las necesidades sociales, se propicia en los adolescentes un ambiente adecuado para la elección profesional.

3.1 Formar maestros excelentes

En último lugar, ninguna de las anteriores guías sería aplicable si no se trabaja en la formación de maestros de calidad y comprometidos con su vocación docente. Tanto si se busca asegurar un elevado nivel académico en los centros de estudio, como si se espera que los estudiantes adquieran un sentido social de la profesión, son los docentes quienes en su ejercicio laboral contribuyen a la consecución de estas metas. En Finlandia, por ejemplo, buena parte del éxito académico de los adolescentes en las pruebas PISA ha sido relacionado con la importancia dada en este país a la preparación docente (Enkvist, 2011). Desde pequeños, los niños finlandeses se educan rodeados de maestros con un elevado nivel cultural; ello influye alentando la curiosidad y el debate con rigor intelectual en las diferentes asignaturas que aprenden. Un amplio abanico de intereses y acervo cultural es precisamente lo que posibilita una elección de carrera con un elevado nivel de exploración como ha sido postulado en la revisión de la literatura psicológica correspondiente.

El desarrollo del sentido social del trabajo en los adolescentes viene de la mano de la vivencia o no de una real vocación por parte del docente. Como bien lo expresa el refrán “nadie da lo que no tiene”, sólo un maestro realmente convencido de la importancia de su trabajo en favor de la formación intelectual y humana de las nuevas generaciones es capaz de forjar el sentido social de cualquier profesión en cada uno de sus estudiantes. La manera de enfocar los problemas que se discuten en las asignaturas, los principios que tome para aconsejar a sus alumnos, su presencia y la convivencia diaria; todo ello educa cuando la vocación docente es vivida con plenitud. Estos maestros, que enseñan más por lo que son que por lo que dicen, son capaces de hacer soñar a sus estudiantes con proyectos grandes y llenos de sentido para bien de la sociedad y de ellos mismos.

Hoy por hoy la labor docente se ha visto influenciada por la amplia difusión de la orientación constructivista. Tal postura como se la entiende en este capítulo (Echavarría, 2010) podría estar alineada con la denominada por la especialista en educación Inger Enkvist (2011) como “nueva pedagogía” aplicada en educación primaria y secundaria. Para esta concepción, el acto de enseñanza deja de ser la comunicación de una perfección del docente al alumno y se convierte en la mera facilitación de herramientas para que cada aprendiz construya su propia versión de la realidad. El énfasis pasa del currículo y la autoridad del docente, al estudiante y la convivencia

social como centros de la enseñanza. A más de la crítica epistemológica que el constructivismo se merece –tema que se aleja de lo propuesto en este trabajo, pero que ha sido tratado por otros autores desde el tomismo (Echavarría, 2006)–, conviene una seria investigación social sobre la naturaleza del influjo que esta doctrina realiza sobre la práctica pedagógica contemporánea.

CONCLUSIONES

La formación de los adolescentes en vista a una acertada elección de su profesión constituye un cometido central en el proyecto educativo de este grupo etario. El anhelo de proporcionar a la sociedad ciudadanos con la cultura y calidad humana exigida por el tiempo presente conlleva el compromiso de haber ofrecido a estos todos los medios disponibles para que descubran y se encaminen a un terreno profesional que sea para todos fecundo. Esta responsabilidad, que es compartida por padres y profesores implica el aprovechamiento del proceso educativo en las etapas previas, es decir, promover una enseñanza exigente e integral en todos los niveles. A la vez, la educación en las virtudes humanas se ve urgente, ya que sólo a través de ella cada adolescente es capaz de desarrollar el sentido social del trabajo, criterio que se considera esencial para una elección madura y responsable.

¿Educamos para soñar o soñamos por no educar? ¿Cuál es la realidad de los adolescentes y los maestros en el siglo actual? Educar para soñar significa haber comprendido y llevado a la práctica una labor docente con la entrega y constancia necesarias para suscitar en las nuevas generaciones grandes y nobles aspiraciones de hacer frente a los retos y problemas del mundo actual. Soñar por no educar quiere decir reconocer que gran parte del enfriamiento de iniciativas sociales y mantenimiento de la crisis actual se debe a que el docente de la sociedad de hoy –llamada por algunos líquida– ha permitido la disolución del compromiso respecto a una de las más nobles y necesarias tareas de toda la historia: la educación del hombre en cuanto hombre. La respuesta es entonces un compromiso de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allers, R. (1940). *Character education in adolescence*. New York: Joseph F. Wagner Inc.

Artigas, M. (1999). *Filosofía de la ciencia experimental*. Pamplona: EUNSA.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Buzeta, S. (2013). *Sobre el conocimiento por connaturalidad*. Pamplona: Cuadernos del Anuario Filosófico, Universidad de Navarra.

Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.

Echavarría, M. (2002). Experimentum, evaluación del particular e inclinación afectiva según santo Tomás. *Cuadernillo XXVII: Valores y Afectividad*. Buenos Aires: Sociedad Tomista Argentina.

Echavarría, M. (2006). La teoría aristotélico-tomista del conocimiento como alternativa a la falsa opción cognitivista entre racionalismo realista ingenuo y constructivismo. *Sapientia*, *50*(218), 415-430.

Echavarría, M. (2010). Influencias de la psicología contemporánea en las corrientes pedagógicas. En E. Martínez (Ed.), *Congreso Internacional ¿Una sociedad despersonalizada? Propuestas Educativas*. Barcelona: Balmes.

Echavarría, M. (2013). Aportes de Rudolf Allers a la fundamentación antropológica de la psicoterapia. *Espíritu*, *62*(146), 419-431.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. y Paredes, D. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Enkvist, I. (2011). Las claves del éxito educativo: El caso finlandés. *Estudios Públicos*, (123) 289-334.
Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Company.
Erikson, E. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
Fromm, E. (1992). *L'amore per la vita*. Milán: Mondadori.
Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
Hurtado, A. (2013). *Humanismo social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
Lent, R., Brown, S. y Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
Maritain, J. (1951). On Knowledge through Connaturality. *The Review of Metaphysics*, *4*(4), 473-481.
OCDE (2016). PISA Estudiantes de bajo rendimiento Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito Resultados principales. Recuperado el 27 de marzo de 2018, de http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf.
Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). Desarrollo humano. México: McGraw-Hill Interamericana.
Prince, M. y Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of college science teaching*, *36*(5), 14.
Rodríguez-Luño, A. (2010). *Ética general*. Pamplona: EUNSA.
Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en Educación UNESCO, Documentos de Trabajo ERF, nº 14.

PENSAR LA ESCUELA EN CLAVE DE GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA

Yepes Núñez, Leonardo
Comunidad de Hermanos Maristas, Bogotá, Colombia
hlyepes@maristasnorandina.org

Resumen
El presente artículo se fundamenta en el producto de una tesis doctoral que reflexiona sobre las prácticas de gobernabilidad en la escuela. Esa tarea se inicia con una mirada sobre el concepto de gobierno y la evolución que ha tenido a lo largo de la historia. Bajo esta premisa se aborda el tema de la escuela, también en clave histórica, auscultando su influencia en la construcción de las sociedades de occidente.

Para insertarse en el planteamiento del problema, se hace necesaria la comprensión de las estructuras que han asegurado los gobiernos democráticos como posibilidades y condiciones para que los países sean gobernados bajo este modelo. Uno de los términos sobre el cual se quiere profundizar con especial énfasis es el de "gobernabilidad", ya que su comprensión en el marco de la democracia nos permite trasladarlo al ámbito del sistema educativo y de la escuela como organización. Este análisis se hace específicamente bajo las características actuales del contexto colombiano y, posteriormente, se desarrolla en instituciones educativas que pertenecen a la Comunidad de Hermanos Maristas en varias regiones del territorio nacional.

Abstract
This article is based on a doctoral thesis where intends to reflect on governance practices at school. For this task begins with a look at the concept of government and the evolution that has had throughout history. Under this premise, the theme of the school, also in a historical key, with what she has meant as institution in the construction of western societies.

To insert itself in the approach to the problem, it is necessary to understanding of the structures that democratic governments have ensured as possibilities and conditions for countries to be governed under this model. One of the terms on which you want to deepen with special emphasis is that of "governability", since its understanding within the framework of democracy allows us to transfer it to the scope of the education system and the school as an organization. This analysis is done specifically under the characteristics of the Colombian context and subsequently be developed in institutions educational activities that belong to the Community of Marist Brothers in various regions of the national territory.

Palabras clave: democracia, escuela, gobierno, gobernabilidad.

Keywords: democracy, school, government, governance.

INTRODUCCIÓN
La democracia ha sido y es hasta ahora el paradigma a seguir en la gran mayoría de los países. Pensar un tipo de estado participativo e inclusivo, moviliza todas las intenciones de los ciudadanos a impulsar y apoyar las estructuras que posibiliten este modelo. Ante las

necesidades de la población se creería que el amparo de un Estado legalmente constituido debe responder a estas. En su proceso vital, tanto el individuo como la sociedad demandan sistemas y mecanismos que le posibiliten su desarrollo pleno y libre.

El modelo democrático responde por las necesidades de salud, transporte, educación, vivienda, protección, etc., a través de su puesta en operación, a eso es a lo que se ha llamado gobernabilidad. Cuando un Estado carece de gobernabilidad entra en crisis y no cumple con la función principal para el que ha sido constituido. Se esperaría, idealmente, que la posibilidad que se tiene de elegir y ser elegido como gobernante, participar activamente de la toma y puesta en práctica de las decisiones del Estado hacia los ciudadanos, es el corazón de un modelo como el democrático, aquel que hasta nuestros días no conoce rival que pueda suplirlo o superarlo.

La categoría gobernabilidad, que es consecuencia lógica de la democracia, ha querido ser trasladada también al campo educativo. Dar una mirada a lo que significa la acción de gobernar, la irrupción de la escuela en la modernidad tanto en sus fases de primaria como secundaria, son elementos que nos dan qué pensar.

La propuesta de una investigación que estudie la conjugación entre gobernabilidad y educación teniendo como unidad de análisis la escuela como institución, puede ser un aporte interesante que ayude al sistema educativo y sus actores a reconocer en sus prácticas, aciertos y desaciertos, lo que podemos estar precisando para cooperar en la edificación de un modo de educar más alineado con las necesidades, aspiraciones y proyectos de vida de tantos niños y jóvenes que acuden a la escuela como promotora de la cultura y medio que les posibilita la inserción social.

El desarrollo del objeto de estudio iniciará con un rastreo de lo que ha significado el gobierno en la historia, así mismo, el surgimiento de la escuela, la influencia de algunos movimientos pedagógicos, la ubicación del contexto colombiano actual y los posibles escenarios en los que se puede desarrollar y validar esta investigación.

1. EL GOBIERNO

La esencia del ser humano se vincula en una existencia ligada a los otros con quienes comparte su condición de sociabilidad en el mundo circundante. El profesor Foucault dictó clases en el Collége de Francia de 1971 a 1984, varias de sus disertaciones fueron publicadas en un texto llamado “Seguridad, Territorio y Población”. En sus clases de enero y febrero de 1978, propuso el tema de la “población” como objeto de análisis para entender el problema del gobierno. Según Foucault, después de que aparece la ciudad y con ella las vicisitudes que tenía que enfrentar como la escasez, la epidemia y el contagio, se plantean problemáticas que debe ser resueltas por el gobierno. (Foucault, 2006, p. 84)

Prosiguiendo estos análisis, la población como categoría pasa de su acepción negativa, porque se entendía como lo que queda después de una catástrofe o mortandad, y se comprende desde una nueva categoría como “condición para ser tenida en cuenta”, el conjunto de personas a quienes se tenía que proteger y dirigir. “Apareció la población y con ella el arte de gobernar, […] el individuo ya no es un súbdito, sino un sujeto de derecho” (Foucault, 2006, p. 85).

En las estructuras sociales que conforma el ser humano siempre ha sido necesaria la identificación de alguien que ejerza la dirección o guía sobre los otros. Esta característica, que nos es incluso connatural con algunos seres de la naturaleza, se ejerce en función de los

intereses y deseos de un grupo. Para el caso de los hombres y mujeres una familia, un grupo sectorial específico, la dirección de un "navío", una empresa, una expedición, el desarrollo de una misión o una tarea, necesita de quien (o quienes) se haga cargo de dirigirlos u orientarlos.
Para el autor en mención, el problema del gobierno surge en el siglo XV cuando se deshacen las estructuras feudales y aparecen las colonias con sus grandes extensiones de territorio en América y África. Las preguntas que la filosofía griega había planteado en cuanto al cómo gobernarse, cómo ser gobernado y cómo gobernar a los otros se instalan bajo otros matices. Las condiciones de contexto emergían con otras necesidades en un cambio de época que estaba saliendo del medioevo y registraba la urgencia de responder ahora al gobierno de sí mismo, de las almas y de los niños. Para estos nuevos retos se requería una "pluralidad de formas de gobierno e inmanencia de las prácticas de gobierno con respecto al Estado" (Foucault, 2006, p. 117). De acuerdo con lo anterior, se consolidan instituciones que ameritan dirección para ejercer dominio sobre los demás y así fortalecer el orden legítimo; una de estas es lo que posteriormente se irá configurando como escuela, que en términos actuales será la primaria y secundaria.

Aunque en el desarrollo del problema que nos atañe, el campo educativo en este apartado aún no se dilucida, sí vale la pena hacer mención que la categoría educación no es propia de la época que hemos señalado. Sin embargo, el gobierno de los niños es uno de los interrogantes que se abordan en los inicios de la modernidad.

La educación, los sistemas educativos y la escuela son campos que merecen ser estudiados. Los constructos históricos que hicieron aparecer el gobierno en ningún momento son ajenos a estos análisis. La influencia directa de la historia vista no sólo como la evocación de hechos pasados, sino como el acontecer actual, es una consecuencia de la conjugación de eventos y del devenir del tiempo. Lo que nos hace pensar que las estructuras que se han ido generando para el gobierno de las personas son un instrumento valioso para estudiar y posiblemente a través de la escuela sean válidos estos análisis.

2. UNA MIRADA RETROSPECTIVA DE LA ESCUELA

En la historia de la educación devienen momentos en los cuales aparece la escolarización como condición para convertirse en un "hombre educado". Acudir a un centro educativo, llámese escuela o colegio, es el requisito para adquirir el estatus de alguien que tiene educación. De esta manera, la escolaridad protagoniza al interior de toda la dimensión educativa del ser humano un papel preponderante.

En la institución escolar son varias las categorías que se pueden identificar a la hora de hacer un estudio. Para el caso de esta investigación, se pretende indagar por los mecanismos de gobierno e institucionalidad de la escuela. La escuela, tal y como la entendemos hoy, es una institución que se establece hace unos 300 años aproximadamente. Lograr profundizar en los elementos que la componen, permite hacer un acercamiento para entender el proceso mediante el cual la educación se formalizó en un momento determinado de la historia. Ante lo cual nacen las preguntas: ¿por qué en nuestros días la escuela perdura? y ¿sigue respondiendo a las exigencias sociales de la actualidad?

La escuela que hoy tenemos es un producto histórico, una verdadera construcción cultural que produjo la civilización occidental en la mitad del siglo XVI. El formato definitivo de lo que se denomina escuela es una construcción social que reúne una serie de requisitos que permiten registrarla como tal.

> Ser una organización socialmente reconocida para brindar educación formal, estar habilitada por los poderes del estado, ser aceptada por las familias, ajustarse a un horario establecido y a periodos y tiempos determinados, operar como transmisora de la cultura, disponer de una práctica comunitaria que comparten sujetos en crecimiento, estar a cargo de un grupo de adultos idóneos, estructurar prácticas frente a fines específicos y habilitar a sus usuarios para la inserción social (Noro, 2010, p. 110).

En el tránsito de la edad media a la época moderna, la educación deja de ser un territorio privado y pasa a ser un estamento público que sirve como un medio privilegiado para difundir verdades, desarrollar la razón y transmitir la cultura.

> Además de esto, la institución eclesial ve en la escuela un espacio oportuno para formar en la fe y disciplinar la población, el Estado la ve como medio para preparar los súbditos ciudadanos, generar fuerza de trabajo y contagiar de entusiasmo en el honor nacional (Noro, 2010, p. 47).

La escolaridad necesita de un orden establecido, de una organización demarcada y controlada. Algunos análisis (Martínez Boom, 2016), plantean que la escuela ha obedecido a las necesidades productivas que la modernidad trajo consigo. Sin embargo, endilgarle por completo la obediencia a los modelos económicos y políticos a la institución escolar, puede ser un tanto arriesgado.

Más bien, la perspectiva de análisis en esta investigación se plantea con la posibilidad de poder darle una mirada a los pasos que se dan, los medios que se utilizan y la organización que se estructura para buscar concretar y hacer visibles las intenciones próximas y profundas de las instituciones educativas. Con ello se refiere específicamente a la gestión escolar, concepto que se instala de manera directa en el gobierno interno de la escuela.

La existencia de una institución humana está edificada sobre un fin que la hace subsistir, de lo contrario ya hubiese desaparecido. En el caso de la escuela, ya la hemos identificado como una entidad a la que vale la pena adjetivarla de útil y necesaria para la formación de niños y jóvenes en la sociedad. Si esta entidad se necesita para la garantía de una coexistencia armónica y justa entre seres humanos, entonces, merece una especial atención conocer y entender las formas como ella se organiza para cumplir con sus intencionalidades.

3. DEL GOBIERNO A LA GOBERNABILIDAD

El origen del término “gobernabilidad” data de un informe para la comisión trilateral en 1975 que realizaron tres sociólogos: Michael Crazier, Samuel P. Huintong y Joji Watanuki. En ese momento se analizaron los problemas de gobernación que aquejaban las democracias avanzadas de Europa occidental, Estados Unidos y Japón. Las causas aducidas para esta problemática se pueden nuclear bajo estas características:

- La sobrecarga de los sistemas de decisión y la capacidad de los gobiernos para resolver los problemas sociales. Debido a la multiplicidad de demandas por parte de grupos de interés cada vez más fragmentados, se aumentó el conflicto de intereses.
- Las personas perdían cada vez más la confianza frente a la autoridad.
- El populismo había debilitado el liderazgo interno porque había dejado de lado el conocimiento experto por decisiones tomadas con un ingrediente participativo, pero poco técnico. (Crazier et al., 1975, como se citó en Sánchez,1996, p. 84)

La utilización del término se da por las incapacidades de las instituciones democráticas para asumir el conflicto debido a la "falta de eficacia del estado para responder a las demandas sociales" (García, 2009, p. 70), crisis de la cual aún somos testigos, y que se visibiliza en los años ochenta, noventa y hasta nuestros días. El núcleo de este asunto radica en un compromiso que quedó defraudado de parte de las democracias de los países por establecer un equilibrio entre el capitalismo y un sistema político que regulara la economía y beneficiara a la población con un alto componente de bienestar social.

La autoridad y el liderazgo de quienes ejercen el gobierno se soporta sobre una gestión adecuada de los asuntos que atañen a la sociedad. Para esta misión se tienen en cuenta no solo las necesidades y sus respuestas, sino que, la gobernabilidad también se refiere a los medios, procesos, supuestos y mecanismos mediante los cuales se interpretan los hechos y las formas como se satisfacen las necesidades, asunto que desde luego trae consigo estabilidad y equilibrio social.

4. GOBERNABILIDAD Y EDUCACIÓN

La educación, entendida como acto humanizador, es fundamental en el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. Después de haber asumido que la educación se convirtió en un pilar fundamental de la sociedad, el estado se encargaría de proveerla, vigilarla y encausar sus fuerzas hacia los propósitos nacionales que pretende conseguir.

En este mismo sentido, podríamos decir que la relación que se establece entre educación y gobernabilidad, según Filmus (1996), consiste en "el aporte que la educación puede brindar en el marco del concepto de gobernabilidad se encuentra asociado a su función socializadora e ideológica en torno a legitimar un orden social establecido" (p. 12). Esta afirmación permite un doble examen, por un lado, entendiendo la configuración del sistema educativo a través de la historia como un reproductor de desigualdades económicas y sociales; y por otro, desde la óptica de una educación que prepara y consolida la conformación de un estado participativo e inclusivo.

La primera observación se puede constatar fácilmente en la tensión constante que ha existido entre quienes representan el orden establecido en favor de sus intereses a costa de los que tienen que obedecer sus directrices. Sin embargo, la segunda hace de la educación si no la única entidad, una de las más preponderantes a la hora de construir la sociedad. El sentido del acto educativo en los estudiantes se despliega cuando se piensan y direccionan las posibilidades de "brindar las competencias necesarias para el ejercicio de una ciudadanía integral mediante el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto al pluralismo y al disenso" (Filmus, 1996, p. 20), con una alta dosis de formación en actitud participativa.

La gobernabilidad democrática necesita de la educación porque por medio de ella atiende a las demandas sociales de manera más pertinente y adecuada. Para esta misión debe tomarse en serio la posibilidad que existe en la consolidación de sistemas educativos eficaces por la seriedad de sus procesos formativos y, ante todo, por el ser humano integral que es capaz de insertar en la sociedad. El conocimiento no es una acumulación de contenidos, sino, "una creación colectiva que permite el desarrollo de competencias críticas, la difusión de valores democráticos y el reconocimiento de la diversidad" (Rodríguez como se citó en Messina, 1996, p. 59).

Según Messina (1996) "cualquier fenómeno educativo puede ser analizado en términos de gobernabilidad" (p. 46). Si asumimos esta afirmación en el planteamiento de nuestro problema

como aporte a lo que nos da qué pensar, la escuela es un fenómeno educativo digno de ser considerado. Así como los hechos construidos en el transcurso de la historia merecen ser examinados, las revoluciones, las guerras, los conflictos, los descubrimientos y los avances, el análisis del fenómeno de la escuela es neurálgico en el campo educativo como ente que visualiza de manera evidente la institucionalización de la educación.

No cabe duda de que, si pudiéramos categorizar a la escuela como un fenómeno social, sería posible su análisis desde varias perspectivas. Con la necesaria toma de postura investigativa nos atrevemos a decir que es el concepto de gobernabilidad el que permite estudiar a la escuela a través de sus prácticas internas de liderazgo, gestión, participación, conducción y organización. Estos ejercicios que se desarrollan en la cotidianidad de la vida escolar son los pueden llevar a entender su estado y desafíos. Las prácticas internas de gobernabilidad que operan al interior y exterior de la escuela son las que hacen repensar el tipo de respuesta que se está ofreciendo al contexto actual.

Desde sus inicios, la escuela persigue objetivos que no siempre consigue, si bien es cierto que sus ideales se dilucidan como entidad socializadora y con el compromiso de formar en conocimientos y actitudes para vivir adecuadamente, muchos de quienes pasan por sus procesos formativos no alcanzan lo que ella promete. Las causas no solo se instalan al interior de sus muros, el sistema establecido muchas veces no permite que lo aprendido en la escuela se aplique en la vida cotidiana de las personas.

El estado espera que la educación y la escuela le permitan puntos de articulación con un ciudadano que sea un interlocutor válido capacitado para expresar sus necesidades y coadyuvar a solucionarlas. Los problemas de gobierno de la escuela se ubican precisamente en que la gobernabilidad de ella se ve constantemente amenazada por las dificultades y problemáticas de diversa índole de los que tienen la responsabilidad de orientarla hacia sus horizontes institucionales. De acuerdo con lo anterior, quienes se benefician del servicio educativo no logran desplegar los soportes necesarios para la constante transformación social de la que deben ser protagonistas, asunto que impacta directamente el desarrollo que propenden los pueblos en búsqueda de condiciones de justicia, inclusión e igualdad de oportunidades.

> Los problemas de gobernabilidad no son los maestros ni el salario, sino cómo se conduce el conocimiento; existe una tendencia a cautelar el aparato administrativo y no el sentido de la administración; el énfasis se pone en la Tekcé (la acción sobre las acciones para producir cosas) antes que en la Política (que es la acción sobre las acciones para producir acciones). Es importante destacar que, desde la colonia, la educación ha estado separada de un proyecto de desarrollo; consecuentemente, la educación no puede manejar la gobernabilidad. Además, el sistema educativo no sólo carece de un discurso frente al desarrollo, sino que tampoco cuenta con un sistema apropiado de comunicación interna y de sistemas de comunicación con la opinión pública (Toro como se citó en Messina, 1996, p. 69).

5. LA ESCUELA COMO ORGANIZACIÓN

En consecuencia, con lo que venimos argumentando, se puede considerar que la escuela genera un gobierno que produce unas prácticas específicas. Estas prácticas las podemos dimensionar y ubicar en algunas instancias del sistema educativo interno. En la institución escolar, el sistema opera a través de áreas de gestión. Básicamente, estas áreas son cuatro: direccionamiento, administrativa, académica y convivencia escolar. Cada una de estas funciona

con procesos propios que hacen parte de un sistema orgánico al servicio de los objetivos que la institución pretende alcanzar, y gestionarlo anida prácticas concretas de gobernabilidad, por lo que es sobre estos puntos específicos que la tesis pretende validarse.

Aproximarse a lo que ha significado la organización de las instituciones educativas nos lleva a pensar en los pasos dados en el tiempo para entenderlas. Por una parte, decir que los métodos de planificación, administración y gestión han permeado directamente a la institución escolar es una afirmación cierta. Sin embargo, es pertinente descubrir su causa, en qué medida se ha obedecido a modelos económicos y políticos y si estos modelos son capaces de estandarizar la educación para ponerla al servicio de un prototipo de hombre y sociedad.

Otro acercamiento posible es el hecho de entender la función que cumple el gobierno de la escuela desde algunos puntos de vista. Uno de estos es poder afirmar si en realidad la escuela ha funcionado como un ente social aparte del mundo circundante o si, por lo contrario, se inserta en el contexto mundial y local. Descubrir si esta institución se mantiene por la simple inercia que demarca el pronunciamiento del llamado derecho a la educación o realmente justifica su existencia en el tiempo presente, puede ser un descubrimiento importante que esta investigación lograría develar.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se tomaron cinco (5) instituciones educativas que pertenecen a la comunidad de Hermanos Maristas en diferentes ciudades de Colombia. Se desarrollaron entrevistas estructuradas a los rectores de estos centros educativos y se convocaron grupos focales conformados por directivos, profesores, estudiantes y padres de familia. Una vez recogida la información se procesó, analizó e interpretó.

CONCLUSIONES

La escuela es un ente social en torno al cual se aúnan intereses de múltiples actores que intervienen en los procesos educativos que esta desarrolla. De ella emanan valores que a su vez producen comportamientos y acciones en torno a fines propuestos.

La escuela es un espacio en donde sucede el acto educativo de manera privilegiada. Opera como un actor social con una fuerza quizá desconocida por ciertos sectores de la población. Al interior de su vida cotidiana ocurren múltiples y variadas prácticas gestadas en las relaciones que existen entre las personas que diario se encuentran dentro de los espacios que ella dispone. La cotidianidad de la vida escolar acontece a través de sus prácticas comunes que son percibidas como las obvias y corrientes de un colegio, pero que sin embargo guardan una alta significación para los análisis realizados.

El modelo democrático se sustenta en la dimensión que tenemos los hombres y mujeres como seres en constante relación. Nos vinculamos permanentemente a los demás, desde que nacemos dependemos de los otros y nos concebimos siempre en colectivo. Por eso es fundamental que nos aúne, una fuerte “voluntad por convivir y comunicarnos”. De acuerdo a este planteamiento, comprendimos que la escuela funciona desde su origen hasta nuestros días bajo los principios democráticos. Es esencialmente socializadora porque pretende formar a sujetos que están en proceso de crecimiento, dotándolos de capacidades humanizadoras.

La escuela guarda una estrecha vinculación con el mundo exterior, ella se ve permeada por las problemáticas sociales que suceden fuera de sus muros. Además de eso, las características del territorio en el cual se sitúa determinan en gran medida sus actuaciones y justifican su labor.

Se podría decir que el "vigor" de la gobernabilidad de la escuela se alimenta de dos grandes vertientes. Una se nutre con el desarrollo cotidiano del acto educativo y la otra con la mirada proyectiva que pueda hacer para vislumbrar horizontes, interpretar el mundo y gestionar los medios necesarios para alcanzar propósitos. De ahí que podamos afirmar que de las adecuadas prácticas de gobernabilidad que desarrolle o no la escuela, depende la validez de su existencia y la continuidad y significatividad que esta tenga para el futuro de la humanidad.

Se ha explicado el surgimiento del concepto "gobernabilidad" entendiendo que la razón por la que nació, fue la falta de respuesta estatal a las demandas sociales; asunto que sigue tan vigente como en su origen. La interpretación de los datos recogidos en el trabajo de campo nos confirma que esta coyuntura histórica de aquello que gestó el significado de gobernabilidad democrática sigue siendo actual. Cuando en la década de los setenta se propuso el concepto por las crisis que los países desarrollados pasaban, se pretendían proponer unos medios efectivos que pudieran ofrecer equilibrio entre las relaciones del estado y la población. En la actualidad los participantes del estudio siguen notando que no hay gobernabilidad por parte del estado, que hay muchos descuidos en la asistencia que este debe dar a las personas y que no garantiza oportunamente el derecho a una educación pertinente y de calidad para los ciudadanos. Aquello de lo que adolecía la democracia cuando se preguntó por la respuesta que daba las expectativas de los países y que motivó el término "gobernabilidad" sigue estando latente. Visto está, en que todavía se percibe el vacío de lo que originó esta pregunta; y es "Cómo seguir consolidando naciones democráticas que sean verdaderamente gobernables".

Lo que es una práctica cotidiana en la escuela necesariamente luego se reproduce en la sociedad por parte de quienes la han vivido. De ahí que seguramente todas esas prácticas que se encontraron en los colegios visitados que evidencian hechos tales como: La participación, el diálogo, las buenas relaciones interpersonales, la formación de posturas críticas y de conciencia solidaria, el buen trato y las preocupaciones constantes por la realidad personal de los niños y jóvenes; serán luego acciones reproducidas por los estudiantes en su presente próximo y en su futura vida como adultos. Ello nos prueba que el grado de transformación social que estos colegios ejercen y que la escuela puede ejercer, es altamente potente y necesario para un mundo que se organiza con tendencias cada vez más egocéntricas y poco preocupadas por el bien común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Filmus, D. (1996). Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (12), 11-30.

Foucault, M. (2016). *Seguridad, territorio, población.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García, A. (2009). Gobernabilidad democrática en América Latina. *Cuadernos de Clase*, (3), 67-75.

Huntington, S., Crozier, M. y Wantanuki, J. (1975). The crisis of Democracy. Report on the Governability of the Trilateral Commission. Nueva York: New York University Press.

Martínez Boom, A. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta Educativa*, *25*(45), 34-49.

Messina, G. (1996). Las conversaciones de Talca: gobernabilidad democrática y educación. *Revista iberoamericana de Educación*, (12), 45-77.

Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna: de la escuela sagrada a la escuela profana. *Investigación y postgrado, 25*(2-3), 109-114. Recuperado el 3 de abril de 2018, de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200010

Sánchez, L. (1996). Las relaciones entre gobernabilidad democrática y el sistema educativo: un estado de la cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, (12), 79-103.