



FÓRUM INTERNACIONAL  
**PEDAGOGIA  
ECOSSISTÊMICA:**

15 e 16/outubro  
EVENTO ONLINE E GRATUITO

Uma educação transdisciplinar  
para os desafios do Planeta

Realização: Teia de Escolas:



# **Dimensão Social e Política da Pedagogia Ecosistêmica. Por uma escola solidária**

Juan Miguel Batalloso Navas

# Sumario

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>5</b>
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>PRIMERAS PALABRAS.....</b>	<b>11</b>
<b>1.- LA DIMENSIÓN SOCIAL.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.- Educación y socialización .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2.- Socialización y aprendizaje .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3.- La Escuela como institución socializadora.....</b>	<b>23</b>
<b>1.4.- Los fines sociales de la Escuela.....</b>	<b>25</b>
1.4.1.- La función económica .....	25
1.4.2.- La función ideológica .....	26
1.4.3.- La función política.....	28
1.4.4.- Los fines ocultos .....	29
<b>1.5.- La función educativa de la Escuela .....</b>	<b>31</b>
1.5.1.- Función compensatoria.....	31
1.5.2.- Función mediadora .....	32
1.5.3.- Función reflexiva .....	33
1.5.4.- Función alfabetizadora .....	33
<b>2.- LA DIMENSIÓN POLÍTICA .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1.- El poder.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2.- Desigualdad, globalización y pensamiento único .....</b>	<b>38</b>
2.2.1.- Mercado frente a Estado .....	45
2.2.2.- Productivismo frente a sostenibilidad .....	47
2.2.3.- Tecocracia frente a humanismo.....	50
2.2.4.- Burocracia frente a democracia .....	52
2.2.5.- Globalización, desigualdad y educación .....	55
<b>3.- LA CRISIS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1.- Crisis de orientación .....</b>	<b>66</b>
<b>3.2.- Las cegueras de la educación .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3.- Políticas Públicas, Complejidad y Democracia.....</b>	<b>77</b>
<b>4.- POR UNA ESCUELA SOCIALMENTE RESPONSABLE .....</b>	<b>84</b>
<b>4.1.- Una antropología.....</b>	<b>87</b>
<b>4.2.- La responsabilidad social de la Educación .....</b>	<b>93</b>

4.2.1.- El miedo .....	93
4.2.2.- El individualismo .....	95
4.2.3.- La desmoralización .....	96
<b>5.- POR UNA ESCUELA SOLIDARIA .....</b>	<b>100</b>
<b>5.1.- Aproximación histórico-pedagógica .....</b>	<b>102</b>
5.1.1.- Juan Amós Comenio (1592-1670) .....	103
5.1.2.- Juan Bernardo Basedow (1723-1790) .....	104
5.1.3.- Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) .....	104
5.1.4.- Paul Natorp (1854-1924) .....	105
5.1.5.- Georg Kerschensteiner (1854-1932) .....	106
5.1.6.- John Dewey (1859-1952) .....	106
5.1.7.- William Heard Kilpatrick (1871-1962) .....	108
5.1.8.- Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) .....	108
5.1.9.- La Escuela Nueva .....	110
5.1.9.1.- Organización .....	112
5.1.9.2.- Vida física .....	113
5.1.9.3.- Vida intelectual .....	114
5.1.9.4.- Organización de los estudios .....	114
5.1.9.5.- Educación social .....	115
5.1.9.6.- Educación artística y moral .....	116
5.1.10.- Celestin Freinet (1896-1966) .....	117
5.1.11.- Pierre Faure (1904-1988) .....	119
5.1.12.- Lorenzo Milani (1923-1967) .....	120
5.1.13.- Paulo Freire (1921-1997) .....	121
<b>5.2.- ¿Qué es una Escuela Solidaria? .....</b>	<b>125</b>
<b>5.3.- Dimensiones del aprendizaje de la solidaridad .....</b>	<b>136</b>
<b>5.4.- La autonomía personal y el papel de las instituciones escolares .....</b>	<b>139</b>
<b>5.5.- Responsabilidad y ética del cuidado .....</b>	<b>148</b>
<b>5.6.- La confianza como base y alimento de la solidaridad .....</b>	<b>151</b>
<b>5.7.- Trabajar el "Ego" .....</b>	<b>162</b>
<b>6.- VIVIR LA DEMOCRACIA .....</b>	<b>175</b>
<b>6.1.- Diálogo .....</b>	<b>176</b>
<b>6.2.- Reflexión crítica .....</b>	<b>177</b>
<b>6.3.- Participación .....</b>	<b>179</b>
<b>6.4.- Desarrollo comunitario .....</b>	<b>182</b>
<b>7.- EL PAPEL DEL PROFESORADO .....</b>	<b>185</b>

<b>7.1.- Buscando al docente transdisciplinar y solidario .....</b>	<b>190</b>
<b>7.2.- Los saberes del docente transdisciplinar y solidario .....</b>	<b>192</b>
7.2.1.- Saberes de desarrollo personal.....	193
7.2.2.- Saberes vocacionales de construcción de sentido .....	194
7.2.3.- Compromiso.....	195
7.2.4.- Autoestima .....	197
7.2.5.- Emociones, sentimientos y afectos .....	197
7.2.6.- Confianza .....	199
7.2.7.- Resiliencia .....	199
<b>7.3.- Un docente apasionado por la Enseñanza y la Educación .....</b>	<b>202</b>
<b>8.- MÁS ALLÁ DE LA RESPONSABILIDAD, LA SOLIDARIDAD Y LA     DEMOCRACIA .....</b>	<b>205</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>208</b>

## Agradecimientos

« *El agradecimiento es la memoria del corazón* »

Lao-Tsé (570-490)

Antes que nada, deseo expresamente agradecer con toda mi admiración y cariño, tanto a **Fatima Limaverde**, fundadora y directora del Proyecto Educativo **ESCOLA VILA** de Fortaleza, como a su hija **Patricia Limaverde**, por haberme invitado a participar en este **1º Fórum Internacional da Pedagogia Ecosistêmica: uma Educação Transdisciplinar para os Desafios do Planeta**.

Es indudable que cualquier proyecto de transformación social o educativa, se inicia, desarrolla, sostiene y consolida, gracias al compromiso y al esfuerzo persistente y sostenido de personas que apuestan y arriesgan su trabajo, su talento, su tiempo y su dinero por hacer realidad de forma visible y concreta aquello que Paulo Freire llamaba "**lo inédito viable**". Y en este punto, el colectivo formado por la familia Limaverde, los profesionales de la Educación de la **ESCOLA VILA** y toda su comunidad educativa constituyen todo un auténtico testimonio vivo y creativo de que otra educación, otra ciudad, otro país y otro mundo son posibles.

Afortunadamente he tenido la posibilidad y la experiencia de conocer en vivo y en directo el Proyecto Educativo de la **ESCOLA VILA** y en mis visitas he podido comprobar que sus fines y objetivos, su organización, su funcionamiento y la práctica diaria de sus docentes, van mucho más allá de los límites que habitualmente imponen las burocracias escolares. A mi juicio, la **ESCOLA VILA** representa no solo una forma nueva de entender y hacer la Educación, sino sobre todo una práctica sistemática y transdisciplinar de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos Universales. En consecuencia mi satisfacción es doble por haberme invitado a este Fórum. De una parte me siento feliz por este motivo y de otra me alegra especialmente que este Proyecto Educativo, no solo continúe, sino que además se re-cree y re-construya continuamente ampliando su espacio de compromiso en el ámbito de la Formación del Profesorado y de la construcción y generación conocimiento pedagógico.

Por último, no puedo olvidarme de expresar también mi más sentido y cariñoso agradecimiento a la profesora Maria Cândida Moraes, toda una autoridad académica en el ámbito de la fundamentación del paradigma educativo ecosistémico y transdisciplinar. Sus investigaciones y aportaciones a lo largo de más de veinticinco años han enriquecido notablemente el panorama nacional e

internacional tanto de la Teoría de la Educación como el de una nueva forma de entender el currículum, la docencia y el compromiso educativo. No en vano, ha sido Maria Cândida, quien desde hace más de veinte años apostó por fundamentar, divulgar y dotar de coherencia el Proyecto de la **ESCOLA VILA**. Pero además, fue Maria Cândida quien me llevó a visitar y a participar con el profesorado de la Escuela en varios encuentros formativos, proporcionándome al mismo tiempo numerosas posibilidades de participación en otros foros y espacios educativos. Por ello, no podré nunca dejar de agradecer todas las oportunidades que la profesora Maria Cândida me ha proporcionado para poder expresar y divulgar mis ideas y textos.

Vayan pues estas páginas dedicadas a la **ESCOLA VILA** y a todo el colectivo de personas que han hecho posible tan extraordinario y a la vez lúcido Proyecto Educativo del que estoy seguro continuará su marcha sostenida y apasionada por hacer visible y concreto un nuevo tipo de Educación Transformadora e Integral.

¡Muchísimas gracias!

**Muito obrigado sempre !!!**

Juan Miguel Batalloso Navas<sup>1</sup>

Camas (Sevilla) -España- a 15 de octubre de 2021

---

<sup>1</sup> Juan Miguel Batalloso Navas, es Maestro de Educación Primaria y Orientador Escolar jubilado, además de doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, -España-. Ha ejercido la profesión docente durante 30 años, desarrollando funciones como maestro de escuela, director escolar, orientador de Secundaria y formador de profesores. Ha impartido numerosos cursos de Formación del Profesorado, así como Conferencias en España, Brasil, México, Perú, Chile y Portugal. También ha publicado diversos libros y artículos sobre temas educativos  
Localmente, participa y trabaja en la Asociación "Memoria, Libertad y Cultura Democrática". En la actualidad, casi todo su tiempo libre lo dedica a la lectura, escritura y administración del sitio [KRISIS](#). Su currículum completo lo puedes ver [AQUÍ](#).

## Presentación

### **SAMBA DA UTOPIA**

*Se o mundo ficar pesado*

*Eu vou pedir emprestado*

*A palavra poesia*

*Se o mundo emburrecer*

*Eu vou rezar pra chover*

*A palavra sabedoria*

*Se o mundo andar pra trás*

*Vou escrever num cartaz*

*A palavra rebeldia*

*Se a gente desanimar*

*Eu vou colher no pomar*

*A palavra teimosia*

*Se acontecer afinal*

*De entrar em nosso quintal*

*A palavra tirania*

*Pegue o tambor e o ganzá*

*Vamos pra rua gritar*

*A palavra utopia*

Jonathan Silva&Ceumar

Esta es una obra hecha presurosa y apasionadamente al calor y la motivación de un maravilloso gesto de invitación y reconocimiento. En ella he intentado describir aquellos temas éticos, educativos, sociales y políticos que siempre me han preocupado y ocupado desde que siendo un joven de veinte años quedé impactado y transformado por la lectura de la **Pedagogía del Oprimido** de Paulo Freire. No en vano desde entonces no he cejado un instante de reflexionar y concretar en mi practica escolar y en mi militancia social y política que el sentido mayor de toda Educación consiste en liberarnos de nuestras opresiones externas e internas. De hecho nunca fue posible para mí desligar o desvincular mi compromiso educativo como docente o formador de mi compromiso como militante social y político. En realidad y a estas alturas, para mí hacer Pedagogía es en realidad hacer Política y viceversa, ya que cuando hacía Política estaba al mismo tiempo haciendo Pedagogía. Siempre me reservé de mostrar en mis aulas mi condición de militante y mis preferencias partidarias y nunca llevé ningún símbolo que me señalase o identificase como tal rechazando cualquier forma de inculcación. No obstante nunca me reprimí ni oculté mi eterna preferencia por los trabajadores y las capas sociales más vulnerables y desprotegidas.

De todo corazón puedo afirmar que nunca fui ni pretendí ser un teórico o un epistemólogo de la Educación, sino simplemente un maestro de niños que buscaba

y encontraba alegría y felicidad haciendo lo que hacía. De hecho y conforme me voy haciendo ya septuagenario me repito de continuo que si tuviese la posibilidad de volver a nacer me haría nuevamente Maestro de Enseñanza Primaria o **“Maestro de Escuela”** o **“Maestro niño”** como se decía en España cuando yo era niño. Y hoy en este instante, siento y me doy cuenta de que para llegar a ser plenamente humano y para ejercer la docencia en las etapas obligatorias es indispensable descubrir y alimentar al niño o la niña que toda persona lleva siempre dentro.

Con el tiempo fui descubriendo que toda práctica educativa debe estar argumentada y justificada humana y pedagógicamente o también ontológica, epistemológica y metodológicamente como le gusta decir a la profesora Maria Cândida Moraes. No obstante para mí, lo verdaderamente más importante y significativo es que esa práctica esté inserta en la realidad económica, social, cultural, política y de aula en la que esa práctica se desarrolla y responda a las necesidades reales de los alumnos poniendo el foco en aquellos más desprotegidos o con mayores dificultades sean del tipo que sean. Educar nunca podrá ser un acto independiente, neutral y aséptico porque en el fondo le sucede igual que al Amor. Esta es la razón por la que mantengo que de la misma manera que nadie puede vivir sin estar enamorado, ya sea de una causa, un proyecto, una persona o un sueño, nadie tampoco puede vivir sin educar y educarse. Tanto en el Amor como en la Educación es imposible ser neutral ni independiente. Y tanto el Amor como la Educación exigen conocimiento, cuidado, respeto y responsabilidad como nos decía Erich Fromm en aquella maravillosa obra de **“El Arte de Amar”**.

Por otro lado he aprendido que innovar no es improvisar ocurrencias para pasar un rato divertido, como tampoco aplicar recetas que otros han diseñado para nosotros por muy avaladas que vengan por las autoridades académicas o administrativas. Es algo mucho más profundo y riguroso porque si todo proceso de lectura viene siempre precedido como decía Paulo Freire de la lectura de la realidad, activar todas las posibilidades creativas para tratar de hacer frente a las dificultades y satisfacer tus propias necesidades y la de los alumnos que tienes a tu cargo, necesariamente te lleva siempre a comprobar que todo conocimiento es siempre histórico, social político y me atrevería a decir **“de clase”** utilizando la terminología marxista. Y con el tiempo he aprendido también que puedes tener grandes ideas, proyectos e iniciativas, pero si no los alimentas de entusiasmo, esfuerzo y compromiso sostenible, todo acaba por transformarse en humo. Y aun así, aunque incluso tus proyectos se materialicen y se desarrollen, siempre te aparecen sorpresas inesperadas que trastocan por completo los resultados que esperabas.

Este libro pues, es el resultado de una vieja y siempre nueva pasión por la Educación que de pronto se me ha presentado de forma inesperada, motivadora y provocadora gracias simplemente a que alguien, a miles de kilómetros de distancia, se acordó de mí y me invitó a participar en el **1º Fórum Internacional da Pedagogia Ecosistêmica** celebrado en Fortaleza (Brasil) el 15 y el 16 de octubre de 2021.



Está hecho y pensado para responder al título “**Dimensão Social e Política da Pedagogia Ecosistêmica**” pero no he podido resistirme a la tentación de ampliarlo y completarlo con el anuncio de uno de mis grandes sueños: construir y hacer **Escuelas Solidarias**. Y lo he hecho así porque a mí nunca me bastó con denunciar, criticar, analizar y señalar con el dedo donde están las heridas de un sistema educativo obsoleto y domesticador aunque ahora tenga en sus aulas pizarras digitales. Necesito buscar alternativas, anunciar propuestas, rescatar experiencias que me permitan comprender y entusiasmarme con el hecho de que las escuelas ya no son exclusivamente aparatos reproductores de mitos, prejuicios y supuestos legitimadores de una civilización depredadora y necrófila, sino que por el contrario, pueden convertirse y de hecho lo están haciendo, como así testimonia la **ESCOLA VILA** en comunidades productoras de responsabilidad, solidaridad y democracia. Y necesito, incluso más que buscar nuevos fundamentos, profundizar en aquellas fuentes éticas originales que llevan a tantos y tantos profesores y profesoras de Enseñanza Obligatoria a entregarse totalmente de forma amorosa y vocacional a sus alumnos. Una necesidad por cierto que me lleva siempre a preguntarme ¿Qué es lo que hace que haya personas que se entregan totalmente a los demás y se comprometen sin miedo en la defensa de los Derechos Humanos Universales? ¿Qué es lo que hace que una persona asuma riesgos y haga apuestas radicales defendiendo a los que nada tienen aun sabiendo que va a ser perseguido, reprimido, desacreditado e incluso derrotado en su lucha?

Así pues esta provocación motivadora de participar en el Forum citado me ha llevado a revisar y rescatar numerosos textos inéditos que tenía aquí durmiendo en mi computadora y que gracias a la sorpresa o tal vez a la intervención de un ángel misterioso, los he remozado, refrescado y utilizado para hacer este libro.

Formalmente está compuesto de viejos textos en su gran mayoría inéditos, pero que en los que en su momento empleé grandes dosis de ilusión y de esfuerzo. Pero a su vez, he incorporado ciertas partes de otros textos que han sido editados, bien en libros o en revistas. Con todo he realizado una sistematización y una revisión lo más rigurosa que he podido dado el corto tiempo del que disponía ya que desde el principio he querido ofrecer este trabajo a todos los participantes del Forum.

El estilo es así un tanto informal porque si bien casi todas las veces utilizo ese plural del protocolo académico que convierte en “nuestro” lo que en realidad es del autor, en numerosas ocasiones utilizo el “tú” personal que me permite hablar en mi propio nombre sin ningún tipo de protocolo formal. De hecho he introducido varias veces anécdotas, anotaciones y recuerdos de carácter exclusivamente biográfico y personal.

Por último decir que esta obra está pensada para regalarla en digital a toda aquella persona que esté interesada en su temática y para ello la he entregado a los organizadores del evento para que la distribuyan a quien la solicite. No obstante, una vez pasado el Fórum la publicaré en el sitio web que administro y en otros lugares conocidos de bibliotecas digitales. Ahora bien, si otro ángel misterioso estima de interés e importancia que se edite en papel y que dicha

edición es oportuna y lo suficientemente rentable pues adelante, sabiendo que yo no deseo obtener ningún tipo de lucro económico con ella.

Y finalmente decirte lector, lectora, que si deseas ponerte en contacto conmigo para comentar, criticar, proponer cualquier reflexión, sugerirme bibliografía o simplemente para darme tus impresiones generales o específicas o para hacerme correcciones, estaré encantado y agradecido de recibir tus noticias para lo cual puedes escribirme cuando quieras a la cuenta de email [bataloso@outlook.es](mailto:bataloso@outlook.es) señalando en el asunto "**Escuela Solidaria**".

Muchísimas gracias por tu atención

Camas (Sevilla) -España- a 15 de octubre de 2021.

Fdo. Juan Miguel Bataloso Navas.

## Primeras palabras

*«...En el interior de los Tiempos Modernos, fervorosamente alabados, se estaba gestando un monstruo de tres cabezas: el racionalismo, el materialismo y el individualismo, y esa criatura que con orgullo hemos ayudado a engendrar, ha comenzado a devorarse a si misma, de tal modo que hoy no solo padecemos la crisis del sistema capitalista, sino de toda la concepción del mundo y de la vida basado en la deificación de la técnica y de la explotación del hombre ya que al parecer, la dignidad de la vida humana no estaba prevista en el plan de la globalización. La angustia es lo único que ha alcanzado niveles nunca vistos. Es un mundo que vive en la perversidad, donde unos pocos contabilizan sus logros sobre la amputación de la vida de la inmensa mayoría (...) Y entonces me pregunto en que clase de sociedad vivimos, que democracia tenemos, donde los corruptos viven en la impunidad, y al hambre de los pueblos se la considera subversiva...»*

SABATO, Ernesto; 1999: 105.

Vivimos tiempos de una incertidumbre cegadora. La pandemia del Covid-19 nos ha sumergido en un estado de inseguridad y temor semejante al provocado por las grandes catástrofes naturales y esas guerras interminables que repartidas por todo el planeta siguen sembrando muerte y destrucción. Si ya antes de la pandemia nuestras sociedades eran extraordinariamente desiguales en la distribución de la riqueza mundial y nacional, ahora la brecha entre ricos y pobres, no solo se ha ampliado, sino que se ha hecho más letal. Una vez más, el individualismo, el consumismo y la ausencia de vínculos sociales fuertes y sólidos, están ganando la batalla a la responsabilidad, la generosidad y la solidaridad. Y mientras tanto, el mundo económico, el político y el educativo siguen siendo incapaces de alumbrar cambios y transformaciones estratégicas para hacer emerger un mundo más justo, más fraterno, más humano y sostenible.

La crisis civilizatoria en la que estamos inmersos, como afirma Edgar Morin, es en realidad una inconmensurable policrisis que se expresa y manifiesta en los más diversas dimensiones planetarias y en los más sobrecogedores aspectos para la supervivencia de la especie humana. La ineludible necesidad y urgencia de reformas políticas, económicas, educativas y de vida, se ha convertido ya, en un asunto de supervivencia de responsabilidad y solidaridad individual y colectiva. No obstante, como nuevamente nos aclara Edgar Morin, dichas reformas están necesariamente conectadas y son interdependientes unas de otras: *«...Las reformas políticas, económicas, educativas y vitales, por sí solas, han estado, están y estarán condenadas a la insuficiencia y al fracaso. Cada reforma sólo puede progresar si progresan las demás. Las vías reformadoras son correlativas,*

*interactivas e interdependientes. No hay reforma política sin reforma del pensamiento político, el cual supone una reforma del pensamiento mismo, que, a su vez, supone una reforma de la educación, que conlleva una reforma política. No hay reforma económica y social sin reforma política, que va unida a una reforma del pensamiento. No hay reforma vital ni ética sin reforma de las condiciones económicas y sociales, y no hay reforma social y económica sin reforma vital y ética...» (MORIN, Edgar; 2011: 38)*

Queda claro pues, que la educación de nuestro tiempo no puede seguir quedando reducida a la adquisición de conocimientos (*homo sapiens*), ni al aprendizaje de habilidades, procedimientos y técnicas (*homo faber*), como tampoco al dominio de competencias generales o específicas cuyo único objetivo es conseguir altos niveles de competitividad económica y productividad.

Por otra parte, es obvio que la Educación en general y los procesos educativos en particular son fenómenos de naturaleza compleja permanentemente inacabados y sujetos a continuas transformaciones que oscilan entre la adaptación y el cambio o entre la conservación y la innovación. En la práctica, todos los proyectos de reformas educativas programáticas han acabado, si no en un fracaso, en una vuelta a las inveteradas tradiciones pedagógicas conservadoras y rutinarias. De hecho, hoy comprobamos por doquier, que el uso y el abuso de las nuevas tecnologías, en numerosas ocasiones se acaba convirtiendo en una optimización de lo pésimo. Esta es la razón, por la que Edgar Morin plantea que las reformas educativas, más que reformas programáticas o curriculares, deben ser sostenidas y guiadas por una reforma del pensamiento, es decir, por una reforma paradigmática: *«...Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento...» (MORIN, Edgar; 1998: 14).*

Desde nuestro punto de vista, esta reforma paradigmática de la Educación, que sería al mismo tiempo política y económica para hacer efectivo el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos Universales<sup>2</sup>, tendría que responder y hacer frente al menos, a cuatro grandes problemas que hoy tienen todos los sistemas educativos del mundo:

1. La propia entropía de estos, que no solamente se hacen viejos muy pronto, sino que entran en procesos de inercia, endogamia y autofagia o de simple deterioro e incluso de descomposición, todo ello, como consecuencia del

---

<sup>2</sup> «...Artículo 26. 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos...»

anquilosamiento de unas estructuras organizativas y profesionales profundamente rutinarias y burocratizadas.

2. La usurpación tecnocrática de lo que verdadera y auténticamente da sentido, coherencia y valor a los procesos educativos: los valores, actitudes y comportamientos éticos. Hoy, en la práctica, todo se subordina al modelo mercantil, utilitario y puramente consumista. El interés se centra exclusivamente en la obtención de títulos y credenciales, así como en la adquisición de competencias técnico-profesionales más eficaces y eficientes para mejorar y aumentar la productividad y la competitividad económica.
3. Los mecanismos y procesos de exclusión que se operan con los sectores sociales más débiles, vulnerables, menos protegidos y más marginados que resultan de la consideración y la reducción de la Educación a una mercancía más, a un servicio más del mercado, despojándola así de su carácter y función de Derecho Humano Universal. Mecanismos que emergen como consecuencia del abandono de Políticas Educativas Públicas, en favor de la expansión del mercado educativo privado.
4. La necesidad de **desarrollar plena, permanente e integral, el ser humano** que ama y trabaja; que sueña, siente, piensa, hace, evalúa y mejora para volver a soñar-sentir-hacer en un proceso interminable. Un **ser humano** que es capaz de desplegar sus capacidades de una forma enteramente original y enriquecedora de su propia humanidad y no a través de la idiotización colectiva de los grandes medios de comunicación, el embrutecimiento de la tecnología, la ausencia de pensamiento crítico y autocrítico y la esclavitud a un mercado laboral que lo somete al desempleo, la precariedad y la exclusión social.

## 1.- La dimensión social

*«...Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad. De este modo contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de socialización prolongada, la sociedad industrial pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol...»*

GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. 1992: 18

Vivimos tiempos de una multiplicación y aceleración de cambios en todos los órdenes como nunca se habían producido en la historia de la humanidad. Cambios económicos, políticos, culturales, sociales, tecnológicos, además de catástrofes y pandemias que afectan a todos los habitantes del planeta y de forma singularmente significativa a las instituciones educativas y encargadas de la socialización.

La educación es un proceso de transformación permanente que nos hace desarrollarnos como seres humanos más plenos y en definitiva más humanos. Nos capacita y nos ayuda para que interaccionemos e intervengamos en todo tipo de escenarios sociales, ya sean estos laborales, culturales, políticos, institucionales, etc, En consecuencia resulta evidente que los hechos y procesos educativos no son sólo de un profundo e íntimo carácter social, sino también y especialmente en estos tiempos de una cada vez más significativa responsabilidad social.

Este carácter dialéctico en el que se combinan de un lado los cambios planetarios de la globalización y de otro la responsabilidad social de los sistemas e instituciones educativas formales o informales hace posible la existencia de una amplia diversidad de problemas y contradicciones. Por tanto, si la finalidad esencial de la educación sigue siendo la de brindar posibilidades para el desarrollo personal y la transformación social permanentes, el estudio de las relaciones entre educación, sociedad y aprendizaje, así como los mecanismos mediante los cuales la escuela como institución enseña, modela y transmite conocimientos y valores, son de una importancia capital. Importancia que reside y nos permite visualizar de forma sistémica la complejidad de los numerosos problemas que a diario tienen que hacer frente los profesionales de la educación, así como para vislumbrar caminos de solución responsables, cooperativos y democráticos.

Desde nuestro punto de vista, la dimensión social o las relaciones entre sociedad y educación puede y debe abordarse desde tres perspectivas:

1. La educación es en sí misma un fenómeno y un proceso de naturaleza social en cuanto que su tarea consiste en transmitir y renovar el patrimonio cultural producido por la sociedad. De hecho la educación escolar no es más que proceso intencional y sistemáticamente planificado de socialización.
2. El objetivo fundamental de toda educación es promover la convivencia y la cohesión en torno a unos valores que se consideran deseables para esa sociedad, pero no a cualquier precio o de cualquier modo, sino mediante la creación de las máximas posibilidades de desarrollo personal.
3. Dicho objetivo es inseparable de las garantías para el ejercicio de la ciudadanía democrática, de lo que se deduce que la promoción de valores democráticos y de convivencia pacífica es una responsabilidad de primer orden de todas las instituciones educativas formales e informales.

## 1.1.- Educación y socialización

No hay ninguna duda de que todos los sistemas educativos del mundo, todas las instituciones educativas que conocemos y en general todas las realizaciones educativas que la historia de la humanidad ha producido, son una singular expresión de la extraordinaria y a la vez compleja combinación de variables históricas, biográficas, económicas, políticas e ideológicas que son las que configuran una determinada sociedad. La educación en general y sus instituciones en particular, así como los procesos y los productos educativos que estas generan no son más que el resultado y el reflejo de la combinación de estos numerosos factores que están presentes en la vida social y colectiva de los seres humanos, de ahí que los fenómenos educativos sean realmente fenómenos socioculturales de carácter productivo y reproductivo de una enorme complejidad.

La educación entendida en su sentido más global, y no estrictamente reducida a las instituciones educativas, no es más que un amplio proceso de socialización, mediante el cual los individuos se dotan de los conocimientos y los valores necesarios para poder sobrevivir en el medio que les ha tocado vivir adaptándose a él. La educación posee en consecuencia una neta función conservadora, adaptativa y de integración. Sin embargo vendrá a ser también la educación la encargada de ir más allá de la adaptación al medio social y natural, para ofrecer aquellos recursos que permiten modificar ese medio, en aras de proporcionar a los individuos unas mayores cotas de bienestar o si se prefiere de mayor y mejor desarrollo humano. Proceso de socialización pues, que se mueve buscando el equilibrio entre estabilidad (función conservadora-reproductora) y cambio (función innovadora-transformadora).

La educación, sus procesos y resultados, son la expresión de las condiciones históricas concretas dadas y heredadas de antemano. Y esto es así, porque la educación y sus instituciones, es la responsable de reproducir a gran escala la propia sociedad, al mismo tiempo que la encargada de hacer cambiar esa misma sociedad. No obstante, su influencia no es definitiva, ya que como es sabido son las condiciones materiales de existencia de los seres humanos (entre las que se encuentran también las culturales y educativas), las que en última instancia determinan y configuran el modo de producción y vida de las sociedades.

Es obvio que la educación no puede por sí misma provocar y determinar el cambio social, la educación no lo puede todo, pero sin embargo, sin educación no se puede nada. En este punto, el insigne y universal educador y pedagogo Paulo Freire, en una conferencia de 1988 titulada «**Derechos Humanos y Educación Liberadora**» nos dice:

*«...La educación no es la llave ni la palanca o el instrumento para la transformación social. No lo es precisamente porque podría serlo. Esa contradicción es la que explicita, ilumina, devela la eficacia limitada de la educación. Lo que quiero decir es que la educación es limitada, la educación soporta límites. Por otra parte, eso no es privilegio de la educación, no existe ninguna práctica humana que no esté sometida a límites, límites históricos,*



*políticos, ideológicos, culturales, económicos, sociales, límites de competencia del sujeto o de los sujetos, límites de sanidad del sujeto; hay límites que son parte de la naturaleza de la práctica y hay límites que están implícitos en la naturaleza finita de los sujetos de la práctica (...) Pero precisamente porque no lo puede todo, puede “algunas cosas”, y en este poder algunas cosas reside su eficacia. Así, se plantea al educador la cuestión de saber cuál es este poder ser de la educación, que es histórico, social, político. El gran problema del educador no es discutir si la educación puede o no puede, sino discutir dónde puede, cómo puede, con quién puede, cuándo puede; es reconocer los límites que su práctica impone. Es percibir que su trabajo no es individual sino social y se da en la práctica social de lo que él es parte. Es reconocer que la educación, aunque no sea la llave, la palanca de transformación social, como tanto se viene pregonando, es sin embargo indispensable para la transformación social...» (FREIRE, Paulo; 2016: 43-44).*

La educación es por tanto la responsable de suministrar a los individuos todo un conjunto de conocimientos, procedimientos, normas, valores, habilidades y actitudes, mediante los cuales quedan garantizados el funcionamiento, el desarrollo, la transformación, la convivencia y la cohesión de esa misma sociedad.

La educación es un fenómeno-proceso evidentemente muy complejo, tanto desde la óptica de sus fines y objetivos (complejidad ética), como desde sus estructuras organizativas y de sus prácticas curriculares, procedimentales y metodológicas (complejidad técnica), pero siempre está ligado íntima y dialécticamente a lo social en cuanto que:

1. **Contribuye al desarrollo personal que es al mismo tiempo individual y social.** Las personas no somos solamente individuos con características singulares y con derechos y deberes individuales, ni mucho menos seres abstractos que habitan en reductos neutrales y asépticos, sino que por el contrario pertenecemos a colectividades, y nos hacemos afirmándonos y afiliándonos a identidades culturales colectivas. Somos en este sentido seres de naturaleza social, pero fundamentalmente porque «...*la existencia humana es el hombre con el hombre (...) un ser que busca a otro ser concreto, para comunicar con él en una esfera común a los dos, pero que sobrepasa el campo propio de cada uno (...) la esfera del “entre” (...) situada más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el “filo agudo” en el que el “yo” y el “tú” se encuentran...*» (BUBER, M.; 1960: 146-149), lo que con otras palabras significa decir que los seres humanos, las personas, estamos no sólo dotadas de facultades para la comunicación, sino que sobre todo existimos en ese espacio “**entre**” el yo y el tú, espacio de habla y de escucha que es el que verifica la existencia, es el que prueba que somos lo que somos y ese espacio no es otro que el espacio del diálogo. Y en este punto, Paulo Freire nuevamente nos aclara «...*¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen*

*críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación...» (FREIRE, P.; 1976: 104).*

2. **Cumple unas funciones sociales.** Es la educación la que se encarga de garantizar la cohesión y los consensos sociales básicos; la que reproduce, mejora y amplía el aparato productivo; la que suministra mano de obra cualificada técnica e ideológicamente; la que selecciona a los individuos; la que nos integra y adapta a la sociedad preparándonos para el cambio; la que proporciona los conocimientos y las herramientas básicas para el conocimiento de la realidad, etc...
3. **Está permeada, influida y condicionada por factores sociales.** Cada persona es un ser único que nace en un medio social único caracterizado por diversidad de peculiaridades e identidades de etnia, género, clase social, familia, barrio, ciudad, comunidad, país... que configuran en cada uno de nosotros un particularísimo proceso de desarrollo sujeto a desequilibrios, condicionamientos, contradicciones, necesidades y problemas.
4. **Los propios fines generales de la educación poseen un carácter social.** La teleología educativa es la destilación de lo que cada sociedad considera como más valioso, pero por otro lado todos los sistemas educativos del mundo, al menos en sus discursos, persiguen la armonía social, la resolución pacífica de conflictos, la convivencia democrática, el desarrollo humano colectivo, el incremento cualitativo del capital humano como fuente de realización y bienestar.
5. **Su desarrollo propicia el cambio y las transformaciones sociales.** Toda educación persigue el fomento del cambio social dirigido a una mayor realización de los Derechos Humanos Universales sin excepción, pero también en la perspectiva de aumentar la eficacia de las tecnologías que propicien situaciones más satisfactorias capaces de dar respuestas a las necesidades auténticamente humanas. Una educación fosilizada o anclada en el inmovilismo, la pasividad o en la aceptación del orden social establecido no es educación, es domesticación, sometimiento y por tanto negación del desarrollo humano y de la vida.
6. **Su papel de transmisora de cultura es también de origen social.** Todos los conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes, valores, normas, competencias, objetivos... que se despliegan y adquieren mediante la educación forman parte del patrimonio cultural de las sociedades. No puede entenderse una educación que no se ocupe de la preservación de patrimonio cultural común, ni de la ampliación de este mediante la investigación, la creación y la producción de conocimiento.
7. **Se desarrolla en instituciones sociales mediante vínculos y relaciones sociales.** Escuelas, institutos, universidades, medios de comunicación, todo tipo de instituciones ya sean económicas, sindicales, políticas, culturales, religiosas educan, ya sea de forma intencional y sistemática o de manera informal explícita o implícitamente, y en todas ellas los procesos educativos

que se promueven son de carácter social, están basados en el establecimiento de vínculos, compromisos, responsabilidades, relaciones, afectos, intereses compartidos, etc.

## 1.2.- Socialización y aprendizaje

Si la educación institucionalizada es un amplio, intencional y sistemático proceso de socialización mediante el cual se transmite la herencia cultural, los saberes y las competencias profesionales a las jóvenes generaciones, el aprendizaje también es un proceso social y cultural, al mismo tiempo que biológico, como así ha demostrado la conocida Teoría Autopoiética de Santiago formulada por Humberto Maturana y Francisco Varela (MATURANA, H. y VARELA, F.; 2003).

A nuestro juicio, el aprendizaje es siempre un fenómeno inserto y atravesado por contextos y procesos de carácter social debido básicamente a tres razones:

1. Todo aprendizaje escolar se realiza a través relaciones sociales que se concretan en espacios de diálogo en los que se genera una comunicación, un vínculo, un compartir preguntas y respuestas, intereses y motivos, ideas previas e ideas nuevas y en esa medida, se trata de un diálogo que no es sólo un fin, sino también un medio de interacción de intercambio de cooperación y sin el cual no es posible la existencia del hecho educativo. Diálogo que adquiere todo su valor como fin educativo y como medio de aprendizaje en cuanto que significa en términos de Paulo Freire que profesores y alumnos son seres incompletos que se necesitan mutuamente porque «...*Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo...*» (FREIRE, P.; 1975: 90).
2. Cualquier proceso de interiorización y construcción de conocimientos no puede entenderse si no es a través del origen siempre social de toda actividad individual y el extraordinario e indispensable papel que juega el lenguaje como instrumento que garantiza la interacción y la mediación social. Algo que ya señaló Lev Semiónovich Vygotski al afirmar que es la mediación instrumental entre dos o más personas que cooperan en una actividad común, la que permitirá más tarde dar origen a la actividad individual y a los procesos psicológicos de adquisición e interiorización de conocimientos, que es lo que se conoce como ley de la doble formación de los procesos psicológicos: «...*En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces; primero a nivel social y, más tarde a nivel individual; primero entre personas –interpsicológica- y después en el interior del propio niño –intrapicológica- . Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos...*» (VIGOTSKY, L.S.; 1979: 93-94)
3. El aprendizaje auténticamente significativo no se reduce a aquel que se adquiere mediante procesos de interacción cognitiva que vinculan y conectan las ideas y conceptos previos del sujeto con la nueva información

que se intenta adquirir y procesar. La significatividad no viene dada por las conexiones conceptuales y relaciones subordinadas o supraordinadas que se establecen en la estructura cognitiva del sujeto, sino por el hecho de la construcción personal de sentido y ese sentido se adquiere gracias al papel que juegan las emociones y los sentimientos, elementos que son por otra parte inseparable de las experiencias y los vínculos sociales del sujeto que aprende. En consecuencia, las relaciones sociales, los vínculos personales, la calidez afectiva y emocional de las interacciones contribuirán a que los sujetos construyan sus procesos de aprendizaje significativo, procesos que son singulares y únicos, pero que surgen siempre a partir de interacciones sociales o de experiencias internas que a su vez tienen orígenes sociales.

Pero además de estas razones y desde un punto de vista biológico, tal y como han mostrado Humberto Maturana y Francisco Varela con su Teoría de Santiago y el concepto de autopoiesis, el aprendizaje y/o la construcción, emergencia y funcionalidad del conocimiento, es también de carácter social: *«...corrientemente tendemos a considerar el aprendizaje y la memoria como fenómenos de cambio de conducta que se dan al "captarse" o recibirse algo del medio. Esto implica suponer que el sistema nervioso opera con representaciones. Nosotros hemos visto ya que esta suposición oscurece y complica tremendamente el entendimiento de los procesos cognoscitivos. Todo lo que hemos dicho apunta a entender el aprendizaje como una expresión del acoplamiento estructural, que siempre va a mantener una compatibilidad entre el operar del organismo y el medio en que éste se da...»* (MATURANA, H. y VARELA, F.; 2003: 115).

Así pues los procesos de aprendizaje y los procesos sociales están siempre estrecha y dinámicamente vinculados, no solo porque el aprendizaje y la enseñanza se realicen en contextos sociales, sino especialmente porque cognición y socialización son procesos íntimamente vinculados. A nuestro juicio, las consecuencias e implicaciones que la Teoría de Santiago tiene para el conocimiento pedagógico, las prácticas educativas, la formación docente y la docencia, así como para las organizaciones e instituciones formativas, son de una importancia trascendental y constituyen uno de los fundamentos científicos esenciales para el **«Paradigma Educativo Ecosistémico»** (MORAES, M.C.; 2021). Basándonos en esta Teoría y en las aportaciones realizadas por la doctora Maria Cândida Moraes (MORAES, Maria C.; 2003:110-114; 2008:76-79; 2021) consideramos que las implicaciones pedagógicas y educativas derivadas del concepto de autopoiesis y de la biología del conocimiento son las siguientes:

1. La cognición es un fenómeno biológico, es parte inseparable de la vida. Los cambios estructurales y la conservación de la organización de un ser vivo, están inseparablemente unidos a sus dominios cognitivos y cualquier cambio que se produzca en un ser vivo y en sus interacciones con el medio ambiente, necesariamente conllevará también un cambio cognitivo. Todo proceso cognitivo tiene dos dimensiones integradas, una dirigida al mantenimiento de los procesos de vida o autopoieticos y otra orientada a la creación de mundos gracias a la integración de pensamiento y lenguaje. Las percepciones que

realizamos del mundo de los objetos son construcciones mediadas por procesos lingüísticos y en ningún caso ese mundo es independiente del observador. El conocimiento es una construcción y no una copia de objetos independientes del sujeto conocedor.

2. Aprender no consiste en interiorizar, describir o fotografiar el mundo exterior. Todo aprendizaje es un proceso complejo de autoconstrucciones emergentes que dan como resultado transformaciones en la conciencia y en la conducta del sujeto que aprende, es decir, es la expresión de las transformaciones internas como efecto de la acción e interacción con el medio. Dicho, en otros términos: sin transformación del mundo no puede haber transformación del sujeto o viceversa, sin cambios en el sujeto que aprende no puede haber cambios en el mundo. La Educación entonces, puede ser considerada como un proceso vital y permanente de transformación que se produce mediante continuos intercambios e interacciones entre sujeto y mundo: *«...En términos humanistas, el conocimiento implica una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno a la realidad. Tal como nuestra presencia en el mundo, nuestra conciencia transforma el conocimiento, actuando sobre y pensando acerca de lo que nos permite alcanzar el estado de reflexión...»* (FREIRE, P.; 1990: 114).
3. Todo aprendizaje es en realidad una danza estructural en la que deconstruimos, construimos y reconstruimos nuestras observaciones dentro del acoplamiento estructural con el medio natural, social y cultural en el que existimos. De aquí la importancia fundamental que tienen los contextos y ambientes educativos que seamos capaces de crear de modo que posibiliten, favorezcan y hagan realmente significativos los aprendizajes.
4. Los seres humanos somos en primer lugar seres vivos con una determinada estructura-patrón que está siempre en continuo cambio y transformación, que está permanentemente auto-eco-reorganizándose y cuya dirección siempre está en función de las especiales características de las interacciones con el medio ambiente en que el ser vivo está y desarrolla sus procesos vitales. Tanto el ambiente como el propio ser humano están continuamente reinventándose a cada instante. No podemos por tanto ayudar a mejorar los procesos de aprendizaje en el alumnado, si no intervenimos de alguna manera y al mismo tiempo, en los ambientes de aprendizaje: familiares, del profesorado, en el centro, en el aula, etc.
5. El cerebro no es la única estructura responsable de la construcción de conocimiento puesto que el proceso de conocer es algo muchísimo más complejo y amplio que las operaciones racionales de inducir, clasificar, ordenar, comparar o medir. En los procesos de aprendizaje intervienen todos los elementos, interacciones que constituyen la dinámica de la vida, es decir, intervienen también el cuerpo, el medio físico y social, las percepciones,

emociones, acciones, así como las experiencias previas, motivaciones y expectativas. Intervenir educativamente para mejorar los procesos de aprendizaje en el alumnado significa también atender y cuidar de cada uno de estos elementos.

6. Aprender es un proceso de interacciones recurrentes en el que dos o más sistemas interactúan en diferentes momentos de la vida. El ser humano que aprende y el medio ambiente en el que vive forman una unidad de coexistencia e interdependencia. Aprender no consiste en captar, aprehender o adquirir un objeto externo, sino en un proceso de interacción que depende tanto de las características estructurales, biográficas y sociales de la persona que aprende como de sus intenciones, decisiones y acciones sobre el medio ambiente que lo acoge e integra. Aprender es en realidad un proceso de transformación personal como consecuencia de la interacción con el medio ambiente y a partir de la convivencia social. Vivir y aprender son procesos indisolubles. Toda acción educativa tiene que estar referida entonces, no a la supervivencia en el medio escolar para garantizar éxito, sino sobre todo a la vivencia y a la experiencia, de forma que cada sujeto aprendiente en particular construya sus propios procesos de aprendizaje y sepa utilizar las estrategias, que él mismo, de forma enteramente personal ha aprendido, en contextos y circunstancias diferentes. Ayudar a que nuestros alumnos aprendan, significa ofrecerles apoyos y recursos para que transfieran, generalicen, amplíen, sintetizen y evalúen de forma autónoma y en procesos de vivir/convivir sus propios conocimientos.
7. Los ambientes de aprendizaje, aunque son fundamentales y actúan como estimuladores y provocadores de los cambios, no son nunca determinantes en los procesos de construcción de conocimiento. Nuestra propia experiencia personal nos ha enseñado que incluso en contextos inadecuados y potencialmente negativos para aprender, siempre existen posibilidades y emergencias neguentrópicas, y esto sucede porque es la dinámica estructural del ser vivo la que en última instancia interviene «*clausurando operacionalmente*» la interacción con el medio. Y si nuestra estructura no es una suma de partes, sino una compleja integración de funciones, operaciones y elementos corporales, intelectuales, emocionales, sociales, culturales y espirituales que funcionan en el permanente proceso del vivir/convivir, aprender, necesariamente es algo global, unitario, singular y transdisciplinar. No basta pues con recetar técnicas de trabajo intelectual o aprender estrategias cognitivas, siempre hay que ir más allá tanto hacia la metacognición, como hacia al aprendizaje transdisciplinar.
8. Aprender no es almacenar información, lo mismo que enseñar tampoco es transmitirla. Aprender es en realidad un proceso de creación de un dominio

lingüístico descriptivo y semántico propio, o también un proceso de toma de conciencia mediante el cual un sujeto se hace testigo y da cuenta de una forma enteramente original de la realidad y el medio ambiente con el que interacciona. Aprender es en realidad un proceso de vida mediante el cual el individuo construye y elabora conocimiento a partir de su interacción con el medio ambiente, interacciones que producen dominios lingüísticos que lo sitúan tanto como observador del medio, como observador de sí mismo. Toda práctica educativa, formativa o de enseñanza, debería estar dirigida a favorecer y estimular el aprendizaje autónomo y creativo del sujeto aprendiente, de tal forma que no se reduzca a la mera aplicación de determinadas técnicas de almacenamiento o de procesamiento de información, sino que por el contrario, esté orientada a favorecer siempre la transferencia, la utilidad y la necesidad de abrir nuevos espacios de interacción ampliando así las diferentes dimensiones y niveles de desarrollo de nuestra conciencia y por tanto posibilitando el sostenimiento y el desarrollo de la vida.

### **1.3.- La Escuela como institución socializadora**

La Escuela como institución educativa y burocratizada tal y como la conocemos hoy, es un acontecimiento relativamente reciente. Tiene apenas dos siglos de existencia y surge ligado a todo el movimiento de la Ilustración que conecta el humanismo renacentista con la emergencia de nuevos desarrollos de la ciencia y la técnica. Pero el nacimiento de la Escuela se produce en paralelo al tiempo de dos revoluciones que han configurado la idea de modernidad: la Revolución Industrial y la Revolución Francesa.

La Escuela nacional, pública y laica es realmente una obra de esa modernidad inconclusa y contradictoria que ha dado lugar a la posmodernidad relativista, incierta y compleja en la que vivimos hoy. Sin embargo el fenómeno educativo de transmitir a las nuevas generaciones el patrimonio cultural heredado y de garantizar su adaptación e integración a la sociedad es algo que ha existido siempre, desde las más antiguas civilizaciones hasta hoy.

Siguiendo el esquema de Margaret Mead al referirse a las formas como se transmiten y reproducen las culturas de una generación a otra, la socialización como fenómeno específicamente educativo ha adoptado tres grandes formas a lo largo de la historia, según se trate de lo que esta prestigiosa autora distingue como culturas postfigurativas, configurativas y prefigurativas (MEAD, M.; 1985).

1. Para las sociedades primitivas y estacionarias que se rigen por la tradición y el inmovilismo, las jóvenes generaciones lo aprenden absolutamente todo de las generaciones anteriores. Se trata de culturas post-figurativas que se socializan a partir de procesos de imitación, de relación personal, de cultura predominantemente oral y de rituales de paso cumpliendo por tanto funciones de pura y simple integración y aceptación incuestionable del orden establecido que se aparece como absolutamente natural e

inmodificable. Tal es el caso también de todas las sociedades esclavistas de las civilizaciones de la antigüedad y de las sociedades feudales y/o estamentales en las que el clero era el depositario y el garante de la cultura, de aquí que el primer magisterio, la primera institución social que se ocupa de la educación fuese en occidente la Iglesia Católica, no sólo porque eran los depositarios sino también por estrictas razones de extensión, reproducción y crecimiento de su mensaje, un mensaje por cierto destinado a la aceptación y legitimación como divino y natural del orden social establecido.

2. En las culturas configurativas, los individuos aprenden las pautas de conducta de sus iguales y las generaciones predecesoras ya no son vistas como depositarias absolutas e infalibles de la sabiduría. En estas culturas, las generaciones jóvenes tienen un estatuto propio mediante el cual son considerados sus derechos, como es el caso de las sociedades modernas e industriales, en las cuales el poder y el respeto a la sabiduría que en sociedades primitivas se otorgaba a los ancianos desaparece como consecuencia del fenómeno de la jubilación. Aquí la socialización y el aprendizaje tiene un triple carácter: domesticador y de custodia en el caso de sociedades de capitalismo primitivo como es el caso de la primeras escuelas que aparecen en los mismos locales de las fábricas en las que los maestros eran los obreros más experimentados; nacional, democrático y laico en las sociedades industriales modernas surgidas a partir de los ideales de la Revolución Francesa y por último domesticador, burocrático y credencialista en el caso de la mayoría de las sociedades industriales avanzadas de la actualidad.
3. Por último también existen sociedades, que son generalmente las más enriquecidas económica y tecnológicamente y a las que Margaret Mead denomina como de culturas prefigurativas, en las que son las generaciones jóvenes, o ciertos sectores altamente formados o con competencias profesionales muy específicas, las que enseñan a las generaciones adultas. Una socialización que comporta aprendizajes basados en modelos de servicios, que o bien sirven para hacer frente a las reestructuraciones del mercado laboral o para atender a las personas de edad avanzada que como consecuencia del aumento de la esperanza de vida y de la desaparición de la familia nuclear extensa necesitan de servicios que son al mismo tiempo educativos y sociales.



## 1.4.- Los fines sociales de la Escuela

La Escuela, tal y como la conocemos hoy como Escuela Moderna o escuela de la sociedad industrial, responde a todo un bien abigarrado abanico de finalidades que atraviesan en el momento actual por una singular crisis. Una crisis que comienza en paralelo a la emergencia de la sociedad del conocimiento y la revolución operada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Una crisis en la que las nuevas demandas que se le plantean a la Escuela entran en contradicción y especialmente con sus modelos de organización y de gestión, e incluso con las finalidades tradicionales.

Hoy a la Escuela se le exigen tareas titánicas por no decir imposibles: que sea capaz de atender, y además con urgencia, no solamente las finalidades tradicionales, sino también a todos y cada uno de los problemas sociales que van multiplicándose sin cesar. Y para ello, dotándose con el mismo profesorado, la misma organización, los mismos métodos, casi los mismos contenidos, los mismos recursos y el mismo esquema credencialista y burocrático. Se le exige que sea capaz de educar para la convivencia, la ciudadanía, la democracia, la paz, la no discriminación, el multiculturalismo, la igualdad de género, los derechos humanos, las nuevas tecnologías, los idiomas, las nuevas competencias profesionales, la prevención de toxicomanías, la sexualidad, la inteligencias emocional, la vida, etc., pero al mismo tiempo, enseñando a leer y a escribir, a pensar, a estudiar, a aprender por sí mismo y sobre todo, a proporcionar unos contenidos parcelados en especialidades que es necesario aprender, memorizar y someter a examen. Y si además de todo esto, el único saber que se certifica es el escolar, negando así la importante función social que podrían jugar otras instituciones y otros saberes populares y de experiencia, el panorama de crisis, confusión y fracaso puede representar un importante peligro para la consecución incluso de las finalidades generales y tradicionales.

### 1.4.1.- La función económica

De entre todas las funciones y/o fines sociales que la Escuela posee, sobresale la **función económica**, que se concreta en proporcionar a todos los individuos que componen la sociedad las destrezas y habilidades necesarias para su incorporación al mundo del trabajo profesional. Se trata de una función especialmente importante que surge a partir del nacimiento de las sociedades industriales, en cuanto que estas sociedades necesitan de individuos alfabetizados y preparados técnica y profesionalmente para poder hacer funcionar la organización y la maquinaria del sistema productivo, por ello no resulta ninguna sorpresa el hecho de que el nacimiento y el desarrollo de la Escuela Pública, tal como hoy lo entendemos, esté asociado también al nacimiento y al desarrollo de las sociedades industriales.

A este respecto hay que señalar que las funciones sociales de la Escuela no se dan por separado, sino que están bastante integradas o vinculadas mediante relaciones complementarias y suplementarias. En este sentido no puede decirse

que un determinado programa educativo, tenga una función social u otra, sino que todos los elementos y estructuras del sistema escolar contribuyen cada uno de ellos al ejercicio y consecución estas funciones sociales, que son por otra parte funciones de carácter global o sistémicas. En este sentido la función económica de la Escuela consiste en garantizar la adquisición de:

- A. **Habilidades instrumentales básicas:** lectura, escritura, cálculo, nociones matemáticas elementales, etc., habilidades que irán en aumento en función del nivel alcanzado en las etapas, niveles y grados que conforman la estructura de cada sistema educativo.
- B. **Competencias profesionales de carácter general y especializado.** De un lado conocimientos teóricos generales pero clasificados en disciplinas académicas o asignaturas: las científicas como ciencias naturales, matemáticas, biología, química, física, etc, y también de disciplinas humanísticas como ciencias sociales, historia, literatura, filosofía, lengua... nos conocimientos que servirán, dependiendo del grado alcanzado en el sistema educativo, para tener “una base” para el estudio de una profesión o también titulación, o simplemente para la adquisición de una cultura general. Y de otro, conocimientos específicos con relación al acceso del mundo laboral, desde los tradicionales “Trabajos Manuales” hasta las modernas “Tecnologías” que después desembocarán en competencias profesionales muy específicas con relación al trabajo y ocupación que se va a desempeñar y que generalmente pertenecen a la enseñanza postobligatoria.

Sin embargo esta función económica, entendida como preparación de la mano de obra o como cualificación técnico-profesional, posee además otra utilidad mucho más rentable que la anterior. Consiste en proporcionar a todos los individuos los valores, las normas y las actitudes necesarias para que el sistema productivo o si se prefiere, el modelo civilizatorio se reproduzca y pueda conseguir sus objetivos con el menor número posible de conflictos. Valores como la aceptación de la autoridad, de las jerarquías, de la obediencia, de las normas, de la competitividad, rentabilidad, ganancia, eficacia, la ausencia de conflictos, la disciplina, el esfuerzo individual, el consumo, saber esperar, etc., constituyen todo un ideario muy útil para que las economías de libre mercado puedan desarrollarse, sobre todo cuando los individuos los han interiorizado y ya no hay necesidad de imponerlos mediante mecanismos coercitivos. La función económica posee por tanto una doble dimensión: cualificación técnico-profesional específica y cualificación técnico-profesional generalista e ideológica.

#### **1.4.2.- La función ideológica**

Siguiendo estas relaciones, nos aparece aquí una nueva función social: **la función ideológica**, consistente en desarrollar en los individuos las actitudes necesarias para que el modo de producción social o el paradigma civilizatorio se reproduzca a gran escala y sea aceptado por la totalidad de la población. Esto incluye:

- A. **Conocimientos culturales de carácter general** que suponen el dominio de las habilidades instrumentales básicas y elementos curriculares de conocimiento del medio y de la realidad dirigidos a la adaptación y a la integración social, entre los que se encuentran por ejemplo la historia, tradiciones, lengua propia, etc, que tienen generalmente un marcado carácter nacional, porque la Escuela que conocemos no sólo surge ligada al nacimiento de los Estados-Nación sino que contribuye significativamente a la creación de identidades nacionales.
- B. **Creencias sólidas acerca del progreso, la naturaleza, la sociedad y la necesidad de selección:** pura ideología destinada a aceptar que el progreso es un concepto lineal, cuantitativo e inexorable y sobre todo asociado al dominio de una Naturaleza que se concibe como un bien infinito destinado a ser explotado y consumido. Un progreso vinculado también a la concepción de una sociedad gobernadas por el principio de evolución, en la cual, la desigualdad o la pobreza son fenómenos naturalmente inevitables. La Escuela nace pues, ligada a la civilización industrial y a la economía capitalista o de libre mercado, y por tanto exige aceptar tres principios esenciales: 1) la propiedad privada como un derecho natural y sagrado sin ningún tipo de restricción; 2) la necesidad de que la mano invisible del mercado mediante la ley de la oferta y la demanda lo gobierne todo y 3) que el planeta y la Naturaleza están ahí para ser dominados y devorados por el "hombre" al que se considera como "rey".
- C. **Concepciones unilaterales acerca del tiempo, la materia, el espacio y la causalidad** (TOFFLER, A.; 1980: 109-123). El tiempo entendido linealmente, de forma sincrónica, sometido a un escrupuloso control, rígido, parcelario, uniforme y fragmentario. Unas concepciones que traducidas a términos de organización escolar significa aceptar la imposibilidad de concebir una estructura horaria que no incluya el axioma de una hora, un profesor y una materia. Un espacio acotado, cerrado, uniformado, rígido y fragmentado con muebles situados en lugares inamovibles: un aula ocupada por alumnos que permanecen inmóviles a lo largo de toda la jornada. Un alumno considerado esencialmente como un ser individual, como un átomo social que se define frente a los demás, puesto que la sociedad se concibe como naturalmente competitiva y selectiva.
- D. **Concepciones acerca del cambio y la causalidad puramente mecanicistas**, de modo que la explicación de los hechos naturales, sociales o escolares se realiza generalmente basándose en causas externas fácilmente identificables y medibles, de control sencillo y manejable: si el alumno es evaluado negativamente las causas serán siempre externas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la culpa será siempre del alumno como individuo, de su familia, del ambiente social, de las leyes o del gobierno de turno, en ningún caso de los procesos de interacción de profesor-alumno, del ambiente escolar o del aula, de los recursos y procedimientos de tratamiento del currículum utilizados o de la idoneidad del programa, de los recursos o de la habilidades y profesionalidad del profesor.

Hay que señalar también que esta función ideológica no la tiene la Escuela en exclusividad, ya que los procesos de socialización tampoco son exclusivos de la Escuela. Así por ejemplo esta función la desempeña muy especialmente la familia y los medios de comunicación, la cual se realiza tanto por procedimientos formales como informales, por procedimientos explícitos e implícitos. Procedimientos, que en el caso de la Escuela, se hacen visibles a través de la organización escolar, las culturas profesionales del profesorado y el curriculum establecido e invisibles a través del curriculum oculto, o aquel que surge de las consecuencias no previstas por el sistema educativo.

### **1.4.3.- La función política**

Otro complemento indispensable del proceso de socialización que supone la educación escolar, además de sus funciones económicas e ideológicas, lo constituyen sus funciones políticas. Mediante la función política, las instituciones educativas, formales o informales, se encargan de garantizar la convivencia y la formación del ciudadano de una parte y de asegurar un consenso social básico que permita aceptar las reglas de juego y de participación pública por otra. Y esto se realiza mediante diversos mecanismos que van desde la estructura general de la propia organización escolar hasta la íntima relación profesor-alumno en el aula, o también mediante la enseñanza explícita a través del curriculum. Mecanismos que generalmente se presentan como contradictorios, porque un asunto es lo que se dice en el discurso o se enseña explícitamente mediante el curriculum oficial establecido y otra muy diferente lo que sucede en la práctica y en la vida diaria de las aulas. Y esto deriva en el hecho de que las instituciones educativas no sean exclusivamente reproductoras y conservadoras, sino también productoras y promotoras de cambios o lugares en los que es posible promover valores diferentes a los socialmente dominantes, y por tanto lugares idóneos para la adquisición, ejercicio y consolidación de actitudes democráticas, cívicas y posibilitadoras de cambios y transformaciones sociales.

Preparar para la vida pública en las sociedades formalmente democráticas en la esfera de la política, gobernada por la implacable y a veces salvaje ley del mercado en la esfera económica, comporta necesariamente la asunción por la escuela de las hirientes contradicciones que marcan las sociedades desarrolladas contemporáneas. El mundo de la economía, gobernado por la oferta y la demanda y por la estructura jerárquica de las relaciones laborales así como por las evidentes y escandalosas diferencias y discriminaciones individuales y grupales, plantea requerimientos contradictorios a los procesos de socialización en la escuela. El mundo de la economía parece requerir tanto en la formación de ideas como en el desarrollo de disposiciones y conductas, exigencias diferentes a las que demanda la esfera política en una sociedad formalmente democrática donde todos los individuos, por derecho son iguales ante la ley y las instituciones.

La Escuela pues, en este sentido de socialización, transmite y consolida, de forma explícita a veces y latente las más, una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad natural de resultados en función de capacidades y

esfuerzos individuales. Se asume la idea de que la escuela es igual para todos y de que, por tanto, cada uno llega donde le permiten sus capacidades y esfuerzos personales. Se impone la ideología aparentemente contradictoria del individualismo y el conformismo social.

De este modo se aceptan las características de una sociedad desigual y discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzo. El énfasis en el individualismo, en la promoción de la autonomía individual, en el respeto a la libertad de cada uno para conseguir, mediante la competencia con los demás, el máximo de sus posibilidades, justifica las desigualdades de resultados, de adquisiciones y, por tanto, la división del trabajo y la configuración jerárquica de las relaciones sociales. El carácter abierto de la estructura social a la movilidad individual oculta la determinación social del desarrollo del sujeto como consecuencia de las profundas diferencias de origen que se introyectan en las formas de conocer, sentir, esperar y actuar de los individuos. Este proceso va minando progresivamente las posibilidades de los más desfavorecidos social y económicamente, en particular, en un medio que alienta la competitividad, en detrimento de la solidaridad, desde los primeros momentos del aprendizaje escolar.

#### **1.4.4.- Los fines ocultos**

Si las funciones, económica, ideológica y política pueden ser consideradas de carácter general, explícito y manifiesto, las instituciones escolares poseen también todo un conjunto de funciones y/o fines ocultos y si no ocultos, difícilmente visibles e implícitos que son los que entran en colisión con los fines declarados en los discursos. Así por ejemplo la Escuela cumple funciones de:

- A. **Custodia:** guardaría, almacén o aparcamiento de la infancia y las jóvenes generaciones que se plantea como una necesidad del sistema económico y social, pero que en la práctica y para el caso de la juventud, posee una función claramente preventiva de conflictos, de control social y de merma de posibilidades para participar efectivamente en la sociedad.
- B. **Legitimación:** la escuela es la encargada de legitimar las diferencias sociales y económicas como diferencias individuales de inteligencia, capacidad o esfuerzo, como si los mecanismos y lógicas internas del propio sistema social no fuesen los causantes de las diferencias sociales.
- C. **Prevención:** la Escuela es la única institución obligatoria por la que pasa la totalidad de la población durante periodos cada vez más largos en el tiempo, como si la cantidad de tiempo escolarizado supusiese automáticamente un incremento significativo de desarrollo humano y bienestar social. Por tanto, su función es la de prevenir conflictos sociales y amortiguar los efectos de los conflictos que pueden ocasionar las jóvenes generaciones como consecuencia de su falta de empleo, de participación, de autonomía, etc... De alguna manera interesa generar dependencias para prevenir conflictos.

- D. **Aprendizaje de obediencia y sumisión.** Hay algunos autores como Foucault que señalan las similitudes entre el sistema escolar y el sistema carcelario (FOUCAULT, M.; 1980) y numerosas investigaciones de antropología social en la línea de Jackson con su conocida obra de *"La vida en las aulas"*, (JACKSON, Ph. W.; 1991) que ponen de manifiesto empíricamente que debajo de todos los objetivos, la finalidad del sistema escolar reside en aprender a obedecer a la autoridad, aprender a esperar y a tener paciencia, acostumbrarse a las decisiones inapelables, al castigo, etc.
- E. **Transmisión de prejuicios, estereotipos y dogmas.** De la misma forma que las instituciones escolares han sido medios para la inculcación del nacionalismo y el industrialismo, también son utilizadas de diferentes formas para la transmisión de prejuicios y estereotipos de carácter patriarcal, sexista, etnocéntrico, racista, homófobo. Pero además también para la transmisión e inculcación explícita e implícita de dogmas y supuestos fundados en creencias irracionales. No en vano, las más diferentes religiones e iglesias han estado y siguen estando aun hoy, muy interesadas en disponer de recursos, tiempos y espacios para poder inculcar sus creencias en el interior mismo de las Escuelas. En el fondo todas las iglesias saben que la mejor garantía para reproducir y sostener su poder e influencia social es penetrar en las mentes en aquellas edades en las que no es posible cuestionar sus dogmas, edades que son obviamente las de la Educación Obligatoria.
- F. **Transmisión de ideología en estado puro.** Al amparo o bajo la justificación de derechos como el de libertad de cátedra, de expresión o del que tienen las familias a educar a sus hijos conforme a las convicciones y creencias que consideren más oportunas, las escuelas se convierten muy a menudo en escenarios para la transmisión, divulgación y amplificación de ideología en estado puro, es decir, ideas y creencias de carácter dogmático, axiomático y por tanto imposibles de ser sometidas a crítica racional.

## 1.5.- La función educativa de la Escuela

A nuestro juicio, la función educativa de la escuela en el momento actual exige que esté comprometida con los seres humanos de su tiempo, lo que significa que debería estar dirigida sencillamente hacia el aprendizaje de la existencia en un doble sentido. Por un lado conseguir desarrollar actitudes de atención ante la situación en que cada persona se encuentra como sujeto individual y como sujeto social y por otro, ser capaces de aprender de las experiencias concretas y cotidianas, aprender en suma a «*estar en el tiempo y ser capaces de memoria*» (CRESPI, F.; 1994).

Para el desarrollo de este sencillo pero al mismo tiempo complejo aprendizaje, el aprendizaje de la existencia, habría que asignar a la educación, cuatro funciones que nos parecen esenciales: 1) Función compensatoria. 2) Función mediadora. 3) Función reflexiva y 4) Función alfabetizadora.

### 1.5.1.- Función compensatoria

Aunque la igualdad de oportunidades no es un objetivo que esté al alcance de la Escuela, ésta puede paliar y compensar en parte los efectos de la desigualdad social y preparar a cada persona para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social. Para ello es necesario en primer lugar que la Escuela sepa distinguir los diferentes niveles del concepto de Igualdad de Oportunidades con el fin de que incida en cada uno de ellos:

- **La igualdad de oportunidades.** Es el término más genérico y refleja el planteamiento de que es necesario ofrecer a las personas todo tipo de posibilidades, suprimiendo cualquier tipo de discriminación basada en el origen social, el género, la etnia, las creencias, la religión, la condición sexual, etc.
- **La igualdad en el acceso.** Supone una mayor precisión conceptual. Denota no sólo que existan posibilidades abiertas, sino también que sean accesibles a todo el alumnado. Supone una superación de la selección encubierta. Cuanto más comprensivo sea el curriculum, cuanto más diversificado, cuantas más vías de acceso y homologación existan, más posibilidades habrá de ir eliminando la tradicional función selectiva de la Escuela.
- **La igualdad en el tratamiento educativo.** Representa un paso más en la igualdad en el acceso. Significa una provisión del servicio educativo similar para todos: recursos, organización de las enseñanzas, metodología, oferta educativa, etc. El énfasis en la igualdad en el tratamiento subyace en el impulso de la enseñanza comprensiva.
- **La igualdad de resultados.** Entraña la concepción más fuerte y vigorosa en la educación. No bastaría con eliminar la selección inicial, ni las barreras para el acceso, ni las desigualdades entre los centros. La igualdad de resultados apuesta por conseguir rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos, lo que de alguna

manera, apunta a remover las condiciones iniciales desiguales que existen entre ellos. No se pretende que los resultados de los alumnos sean iguales, sino que las diferencias no obedezcan a factores sociales o culturales.

Desde la función compensatoria, la Escuela no sería solamente la encargada de generar y gestionar espacios cada vez mayores y mejores de igualdad, sino también la responsable de compensar los déficits de desarrollo humano que genera el capitalismo, el neoliberalismo y la civilización productivista, mercantil, patriarcal y tecno-burocrática en la que vivimos. Se trataría de una educación beligerante contra la alienación, las injusticias, la explotación, la desigualdad, la guerra y todo aquello que obstaculizase o impidiese a los seres humanos llegar a ser las personas que están llamadas a ser, los seres que potencialmente están en camino de ser.

Se trataría de una Escuela que fuese capaz de poner en marcha procesos educativos capaces de desarrollar capacidades para que los individuos construyan sus propias narrativas, sus propios sueños liberadores, sus propias alternativas para superar el actual estado de cosas o para hacer frente a las contingencias. Se trata de una función social, política, utópica y ucrónica que exige de los sistemas educativos la responsabilidad de formar profundamente a los individuos en el conocimiento del mundo y de la realidad en la que viven, pero también en la responsabilidad que cada uno de nosotros tiene en la sostenibilidad del planeta. Y todo ello supone intervenciones de carácter curricular, organizativo (espacios, tiempos, recursos...) en el clima social, en las metodologías y en general en todo el entramado sistémico de la institución.

### **1.5.2.- Función mediadora**

La segunda función de la Escuela en la nueva sociedad del conocimiento debería consistir en provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que el alumnado asimila directa y acríticamente en las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela. La educación entonces tendría como misión la reconstrucción del conocimiento cotidiano y experiencial a la luz de la recreación de los fines más genuinamente humanos. Sería la encargada de proporcionar a todas las personas los instrumentos para que ellas por sí mismas descubran, conozcan, procesen e integren con sentido los datos y las informaciones que la realidad les ofrece.

Se trata también de una función alfabetizadora de carácter político, tanto en el sentido de prestar atención a lo que nos sucede como de gestionar las contingencias. Por tanto una educación responsable socialmente es la que ayuda a que las personas colectiva e individualmente sean capaces de tomar decisiones coherentes, autónomas y responsables, lo cual significa que habrá que formar tanto en valores individuales como en valores sociales, especialmente en aquellos que hacen referencia al diálogo, la tolerancia y específicamente a la convivencia pacífica y democrática. No puede entenderse una educación en clave de responsabilidad social que no sea capaz de educar democráticamente para la democracia y la ciudadanía.



### 1.5.3.- Función reflexiva

Desde esta función la Escuela sería la responsable de contribuir a la decodificación y al desvelamiento de la realidad y contrastar el análisis con otras realidades posibles y con alternativas superadoras. Pero además, también la encargada de ayudar a las personas a que reflexionen sobre sí mismas, a que se descubran como seres limitados y erróneos, pero también como seres perfectibles y de esperanza.

Una educación socialmente responsable, es la que plantea a las personas la necesidad de pensar y reflexionar sobre ellas mismas, sobre las distancias que existen entre lo que decimos y lo que hacemos, y ante todo sobre la responsabilidad individual que cada uno de nosotros tiene en la construcción de una Escuela, un barrio, una ciudad, un país o un mundo mejor y más justo.

### 1.5.4.- Función alfabetizadora

Las funciones compensatoria, mediadora y reflexiva son la respuesta a las tradicionales funciones reproductoras en una sociedad como la de hoy. No obstante ninguna de ellas puede materializarse si la Escuela no sigue asumiendo su clásico papel alfabetizador, un papel que ya no sería exclusivo, pero que necesariamente incluiría otro tipo de alfabetizaciones diferentes a las que secularmente la escuela de la sociedad industrial ha tenido (BATALLOSO, J.M.; 2006).

Alfabetizar hoy no puede reducirse exclusivamente al proceso decodificador que permite traducir e interpretar signos escritos, sobre todo porque lo que precede a toda alfabetización, como diría Paulo Freire es la existencia de un ser humano que integra en su persona la realidad del medio social en que vive: *«...es imposible pensar la lectura de la palabra sin reconocer que va precedida por la lectura del mundo. De allí que la alfabetización, en tanto aprendizaje de la lectura escrita, de la palabra, implique una relectura del mundo (...) la alfabetización implica reconocer el punto de partida de la lectura del mundo, implica pensar en qué niveles se presenta la lectura del mundo o cuáles son los niveles de saber que la lectura del mundo revela, y a partir del aprendizaje de la escritura y de la lectura de la palabra que se escribió volver, con un conocimiento aumentado, a releer el mundo. Incluso diría: leer la lectura anterior del mundo...»* (FREIRE, Paulo; 2016: 116-117)

Queda claro pues que la lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, por ello leer más que una acción mecánica o un automatismo es en realidad una habilidad compleja de carácter procesual, porque nunca aprendemos del todo a leer y a escribir, porque de hecho la comprensión lectora es más un proceso interno de integración con las ideas previas y con las experiencias del sujeto lector sean éstas de la índole que sean.

En consecuencia la función primordial de la Escuela como institución socializadora sigue siendo alfabetizar a la población garantizando a todas las personas la posesión, el dominio y la utilización de unas herramientas y recursos

básicos para expresarse, comunicarse, dialogar y analizar e interpretar la realidad. Una finalidad que a nuestro juicio exige promover y desarrollar cinco tipos diferentes y complementarios de alfabetizaciones:

- 1) **De la lectura y la escritura.** Ha sido la que tradicionalmente ha tenido la Escuela y que ahora es más necesaria que nunca, especialmente en lo relativo a la formación de lectores críticos, de personas animadas a leer y a utilizar la escritura en sus más diversas funciones, como medio de aprendizaje y conocimiento, como comunicación, como placer, etc.
- 2) **Tecnológica.** Hoy es impensable no disponer de las habilidades y automatismos necesarios para manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación lo cual exigen también la adquisición de competencias con relación a la búsqueda, selección, discriminación y procesamiento de información siendo capaces de construir críticamente conocimiento.
- 3) **Emocional.** Toda la educación de la era moderna ha consistido en estimular y desarrollar al máximo los aspectos racionales, lógicos, abstractos, teóricos y en general todo aquello que controla el hemisferio cerebral izquierdo. A partir de ahora, en una sociedad multicultural, en permanente cambio y enfrentada a nuevos problemas se hace cada vez más necesario que las personas seamos capaces de controlar nuestros estados internos con el fin de garantizar unos mínimos de bienestar psíquico y armonía. Esto obviamente incluye el reconocimiento y el trabajo con las emociones y los sentimientos, como paso previo y simultáneo al desarrollo de valores y a la educación ética.
- 4) **Ético-social.** Hoy no puede renunciarse a la satisfacción de una necesidad básica para el desarrollo humano, como es el aprendizaje de la convivencia y de la responsabilidad no sólo para responder de nuestras acciones, sino para responder ante aquellas situaciones y realidades en las que estamos inmersos siendo capaces de hacerse cargo de ellas y de sí mismos. Esto supone evidentemente una alfabetización ética y social capaz de ayudarnos a convivir, a relacionarnos, a ser ciudadanos y a vivir los valores democráticos como el fundamento de los derechos humanos, y en este sentido cualquier iniciativa que se adopte para educar en estos valores, resultará siempre necesaria.
- 5) **Espiritual.** En una sociedad multirreligiosa, axiológicamente plural y multiétnica, es necesario construir entre todos una ética social de mínimos que nos permita convivir, cooperar, tolerar y compartir. Pero además hay que acercarse a aquellas esferas personales capaces de ayudarnos a ver siempre más allá de lo dado; a apreciar los valores estéticos; a ser capaces de construir y dar sentido a nuestra experiencia; a tener recogimiento y reconocernos seres limitados y necesitados; a saber sobrellevar las frustraciones, los fracasos y también a saber soportar o hacer frente a la enfermedad o al dolor, etc. Y este tipo de capacidades no son posibles si no descubrimos que somos seres armónicos, dotados de unos valores que es necesario descubrir,

trabajar y desarrollar y en esto consiste la alfabetización espiritual, que en ningún caso es adoctrinamiento, dogma, imposición, sino libre expresión para descubrir valores positivos que están en nosotros aletargados y que forman parte del patrimonio común de todos los seres humanos.

## 2.- La dimensión política

*«... Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales. Eso demuestra que no existe una educación verdaderamente neutral (...) En una sociedad de clases, la élite en el poder determina necesariamente cómo ha de ser la educación y, por lo tanto, sus objetivos. Como es lógico, los objetivos no se opondrán a los intereses de la élite...»*

FREIRE, Paulo. 1990: 115 y 138.

Antes hemos descrito brevemente que las funciones sociales de la escuela son básicamente tres: económica, ideológica y política, por tanto cuando se piensa, se dice o se afirma que es posible una Escuela sin política, no es que sea un acto de ignorancia que lo es, sino un acto de dogmatización e imposición de “otra política” en las Escuelas. Y esa “otra política” es la que siempre se esconde y se oculta en todas aquellas posiciones ideológicas, políticas y partidarias que se autodenominan a sí mismas “independientes” y que tienen el descaro de presentarse ante la opinión pública como defensoras de la libertad, la democracia, la igualdad, la justicia y la fraternidad. ¿Y cual es esa “otra política” que se esconde debajo de las solemnes declaraciones defensoras de la democracia?

Creo sinceramente que todos tenemos oídos para oír y ojos para ver por eso me atrevo a decir que esa “otra política” es precisamente la más contraria a sus declaraciones. A mi juicio, esa “otra política” que está en la base de aquellos que niegan las funciones sociales de la Escuela, es la política promotora del odio, el insulto y la agresión y por tanto destructora de la convivencia pacífica y democrática; justificadora y legitimadora de la desigualdad social; de la conservación y la reproducción de los privilegios de las clases y grupos dominantes; de la naturalización del machismo, el patriarcado y la naturalización de la violencia contra las mujeres; de la adoración y el culto al líder como autoridad divina; de la promoción de creencias mágicas e irracionales de corte sectario, religioso y nacionalista; de la exclusión y persecución del diferente o del inmigrante y por tanto de la promoción del racismo, la xenofobia, la homofobia o la LGTBIfobia; de la naturalización de la pobreza y el odio o rechazo al pobre (aporofobia); de la persecución, represión y negación de derechos a los pueblos indígenas; de la aceptación de desempleo, la precariedad laboral, los bajos salarios; de la defensa de impuestos bajos para las grandes fortunas y los grupos o personas

económicamente más poderosas; de la licitud y legitimidad de los paraísos fiscales; de la tolerancia y flexibilidad con la corrupción y en definitiva de la destrucción del Planeta y la Vida. No creo que haga falta dar nombres ni definirla con un sustantivo, porque sus representantes forman parte de lo que el teólogo Juan José Tamayo Acosta ha denominado “Internacional del odio” (TAMAYO, Juan J.; 2020)

Queda claro entonces que la Educación es de naturaleza política, no solo por su función social de carácter político, sino también porque históricamente ha beneficiado y favorecido hasta ahora la permanencia y reproducción de los sistemas y procesos de dominación. Sin embargo aunque la Educación formal no lo puede todo, siempre existen posibilidades capaces de hacer frente a la legitimación y reproducción del actual desorden social establecido. Son numerosas las experiencias, proyectos y realizaciones que a lo largo de la Historia de la Educación han intentado mostrar que otro ser humano y otra sociedad pueden emerger si cultivamos y desarrollamos esa *Ética del género humano* de la que nos habla Edgar Morin (MORIN, Edgar: 1998).

Sin embargo, lo que resulta más patético y penoso, por no decir despreciable, es que existan grupos, organizaciones e instituciones que aun estando constituidos por personas y representantes procedentes de las clases populares, defiendan y promuevan eso que en Brasil se ha venido a denominar [Escola sem Partido](#), como si fuese posible negar la dimensión política de cualquier proceso educativo y la permanente necesidad de desarrollar aquellos cuatro pilares de la Educación del [Informe Delors de la Unesco](#) de aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Pero lo curioso de los que defienden estas posiciones acusando y difamando como doctrinarios a los que creemos y defendemos una Educación Pública, Democrática, Liberadora y de Calidad, son precisamente los que históricamente han reducido las Escuelas a catequesis dogmáticas y doctrinarias ya sean religiosas o supuestamente neutrales y “científicas”. Unas catequesis, que no solo niegan la realidad y la evidencia de los hechos sociales, sino que además se permiten exteriorizar toda suerte de amenazas y sanciones a los ciudadanos y educadores que de ningún modo pensamos como ellos. ¿Pero acaso se puede separar la Educación de sus funciones sociales y políticas? Está claro pues, que tipo de intereses defienden, los que en nombre de una supuesta neutralidad y objetividad política, promueven y divulgan un pensamiento único de carácter dogmático y autoritario. Una pena realmente, pero también un acto de ignorancia porque desconocen o no quieren conocer el sentido más auténtico de la Educación, que no es otro que el de construir, garantizar, sostener y ampliar los Derechos Humanos Universales y también los Derechos del Planeta Tierra reconocidos no solo en la [Carta de la Tierra](#), sino también en las encíclicas del Papa Francisco [Laudato Si'](#) (2015) y [Fratelli Tutti](#) (2020)

Esta es la razón por la que en este instante siento que el tiempo de las hermosas palabras y las grandes aspiraciones, si bien nos ha permitido y sigue permitiéndonos iluminar nuestras conciencias y discernir lo que vale realmente la pena ser enseñado y aprendido, ya se ha terminado. Es ahora y no en el mañana prometeico, donde debemos aplicar y testimoniar, cada uno en el metro cuadrado

que pisa, con nuestra conducta comprometida, que realmente podemos construir espacios de convivencia más justos, solidarios y sostenibles. Urge por tanto plantearse, no solo nuevas preguntas que nos conduzcan a nuevos saberes, sino sobre todo nuevas propuestas que se concreten en nuevos haceres y nuevas prácticas, pero no como ideales teóricos, sino como conducta y acciones visibles en lo cotidiano de nuestras aulas. No obstante debemos analizar con un mayor rigor y profundidad en que consiste eso de la Dimensión Política de la Educación.

## 2.1.- El poder

El poder es un modo de relación social que se expresa y manifiesta siempre mediante la aceptación o prescripción de normas o procedimientos explícitos o implícitos de mando y obediencia, o de resistencia y cooperación. Desde mi personal punto de vista el poder se concreta y expresa en la vida social mediante diferentes formas de control y apropiación de recursos, pero también como forma de apropiación de discursos. Además cualquier forma de poder tiene también sus mitos, sus rituales, liturgias, e incluso sus sacramentos en el sentido de dotar al que lo posee de una especie de bendición divina o sagrada que lo hace casi siempre inmune a toda crítica.

Son numerosas las definiciones que se han dado a lo largo de la historia del término **poder** y está claro que tener poder es lo mismo que tener capacidad para hacer, decir o realizar algo, como así expresan todos los diccionarios de las diferentes lenguas. Sin embargo, lo que caracteriza la existencia y presencia del poder en las relaciones humanas es el hecho de la desigualdad. Así, siempre que constatemos la existencia de una circunstancia, acontecimiento, situación, o una relación en la que esté presente la desigualdad de posibilidades, ya sean estas económicas, culturales, educativas, sexuales, de etnia, políticas, podremos establecer con garantías que el poder está presente. Como dice el prestigioso periodista y economista español Joaquín Estefanía «...*Poder es potestad, poderío, prepotencia, preponderancia, dominio, mando, privilegio, pero sobre todo superioridad; todo poder es una conspiración permanente contra el débil. Y cualquier ciudadano es débil respecto a otro o a alguna situación (...)* Cada sociedad, cada institución social es una encrucijada de poderes que pugnan por imponerse unos a otros. Son vectores tirando en distinta dirección para ver cual es el más fuerte (...) Todo ejercicio de poder genera un ejercicio generalmente similar y opuesto (...) En la actualidad los poderes sociales son sancionados por el siguiente orden: hombre, blanco, heterosexual, acomodado, moderno y preferentemente norteamericano. El rasgo dominante de la sociedad a principios del siglo XXI es lo patriarcal, homofóbico, eurocentrista y capitalista. El resto de los grupos (mujeres, gays, negros y demás gente de color, excluidos, etc.) es reprimido...» (ESTEFANÍA, J.; 2000: 21-24)

Lo queramos o no, el poder atraviesa todas las instituciones y relaciones humanas. En consecuencia, todas las relaciones y procesos educativos son de naturaleza política, naturaleza que no solamente procede del propio carácter de las relaciones, sino también del hecho de que todo proceso educativo es en realidad

un amplio y continuo proceso de transformación personal y social, es decir, ligado al desarrollo de la vida humana y por tanto necesariamente comprometido con la mejora de las condiciones materiales de su existencia y con la mejora de la propia condición humana. Al mismo tiempo, sabemos también que ningún tipo de conocimiento se produce en el vacío y está exento de influencias y condicionamientos históricos, sociales, culturales y económicos. No existe pues un conocimiento pedagógico o educativo puro, neutral e independiente de las condiciones históricas, sociales y políticas dadas y heredadas de antemano. Así como tampoco existe un curriculum o una metodología pedagógica o didáctica neutral o que no esté afectada o motivada por el paradigma civilizatorio dominante.

Analicemos pues esta naturaleza política de la educación inscribiéndola en el contexto social e histórico en el que nos encontramos y vivimos. Para ello vamos a partir en primer lugar de un análisis crítico de la situación en la que se encuentran la totalidad de los sistemas educativos nacionales de nuestro mundo y los impactos y efectos que en ellos tienen la conocida como “*globalización neoliberal*”.

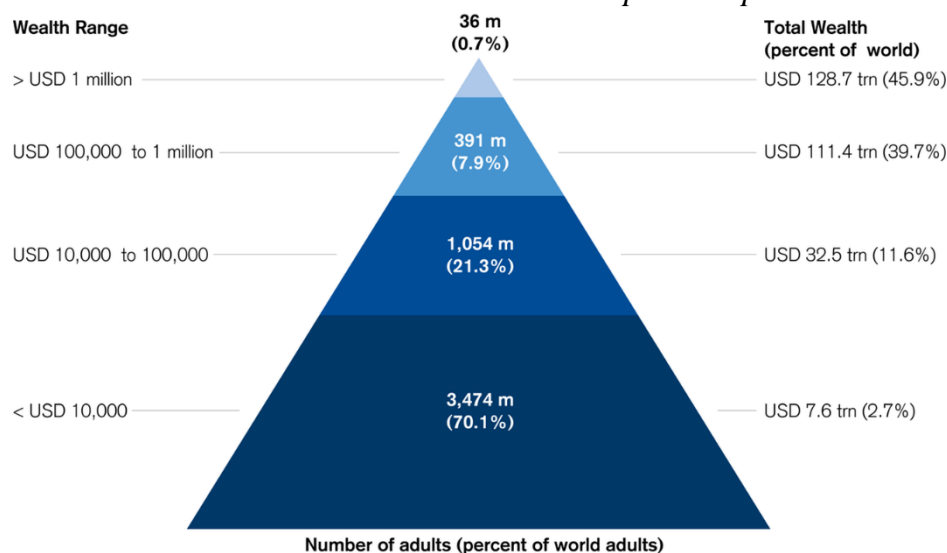
## **2.2.- Desigualdad, globalización y pensamiento único**

Si el poder está presente y se manifiesta siempre en las situaciones de desigualdad como afirma Joaquín Estefanía, identificar donde se encuentra el poder, cuáles son los espacios sociales en los que se genera y reproduce, desenmascarar sus modalidades de ejercicio y las causas que dan lugar, provocan o favorecen dicha desigualdad, se convierte en una tarea fundamental de primer orden para la determinación de las dimensiones políticas de la Educación. En consecuencia, toda epistemología educativa, necesariamente tiene que asumir la responsabilidad moral de desvelar los espacios de poder y sus modalidades de ejercicio en todos los ámbitos, ya sean estos mundiales, nacionales, locales, institucionales o también sociales y escolares, dado que el poder y la desigualdad está presente en todos ellos.

Según el Informe de OXFAM titulado «**Premiar el trabajo, no la riqueza**», publicado el pasado 22 de enero de 2018, «...*El año pasado se produjo el mayor aumento en el número de multimillonarios de la historia, uno cada dos días. Actualmente hay 2043 personas con fortunas por encima de los mil millones de dólares, de las cuales nueve de cada diez son hombres. En 12 meses, la riqueza de esta élite ha aumentado en 762 000 millones de dólares. Esta cantidad equivale a lo necesario para acabar con la pobreza extrema en el mundo hasta siete veces...*» (OXFAM: 2018: 9).

A su vez y en el Informe de OXFAM-Brasil titulado “**A distância que nos une. Um retrato das desigualdades brasileiras**” publicado el pasado 25 de septiembre de 2017 se señala: «...*No Brasil, a situação é pior: apenas seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. E mais: os 5% mais ricos de têm a mesma fatia de renda que os demais 95%. Por aqui, uma trabalhadora que ganha um salário mínimo por mês levará 19 anos para receber o equivalente aos rendimentos de um super-rico em um único mês*»

(...) considerando as últimas duas décadas, são visíveis os fatores que explicam as desigualdades no Brasil. Por um lado, há pouca dúvida sobre o que não deu certo: nosso sistema tributário regressivo onera demasiadamente os mais pobres e a classe média por meio de uma alta carga de impostos indiretos e pela perda de progressividade no imposto sobre a renda dos mais ricos. As discriminações de raça e de gênero têm se mostrado um perverso mecanismo de bloqueio à inclusão de negros e de mulheres, se manifestando por violências cotidianas praticadas inclusive pelo próprio Estado e mantendo esta parcela da sociedade sempre “no andar de baixo” da distribuição de renda, riqueza e serviços. Soma-se a isso o nosso sistema político, carente de espírito democrático, concentrador de poder e altamente propenso à corrupção. Por outro lado, sabe-se o que dá certo: a expansão do alcance de políticas públicas, em especial de políticas sociais, se mostrou basilar na redução da pobreza e no aumento direto ou indireto do orçamento familiar, beneficiando, particularmente, pessoas nos estratos de renda mais baixos. Ganhos educacionais tiveram um impacto importante na redução das



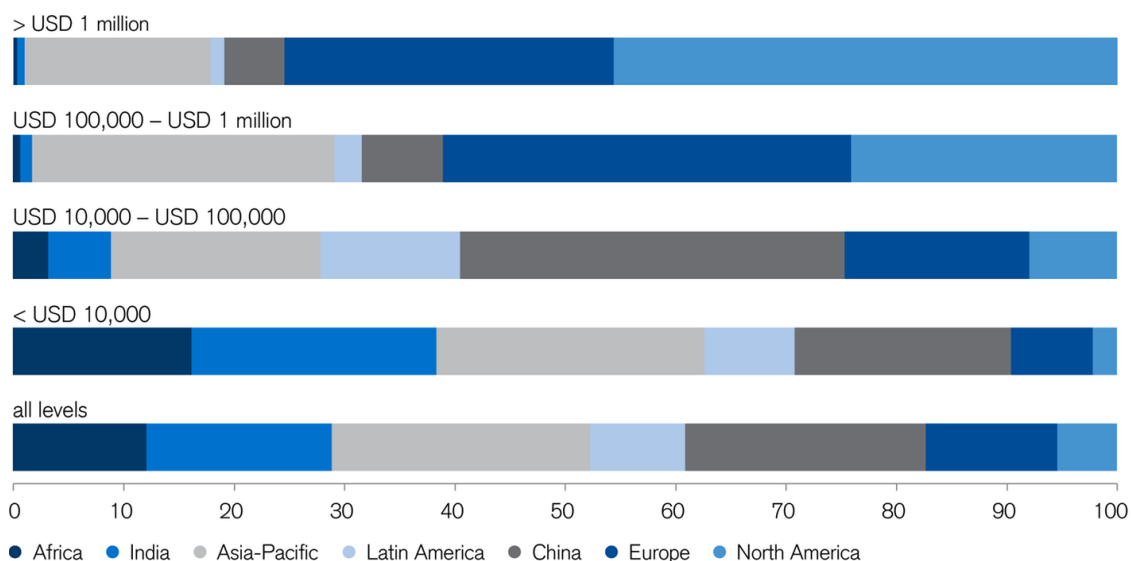
**1 FUENTE: Credit Suisse Global Wealth Databook 2017**

diferenças salariais, diminuindo assim a desigualdade geral de renda, em que pese os enormes desafios que ainda restam. A ampliação da cobertura de serviços essenciais para os mais pobres elevou sensivelmente o nível de vida das pessoas, ainda que reste uma parcela bastante grande da população sem água ou saneamento básico. Por fim, a política de valorização real do salário mínimo, junto com a formalização crescente do mercado de trabalho e a queda do desemprego foram fundamentais para a a redução recente nos índices de desigualdade de renda...» (OXFAM-Brasil; 2017: 6-7).

Para dar más claridad a esta breve exposición de la desigualdad en el mundo, basta con observar estos gráficos obtenidos del último Informe de Credit Suisse Research Institute sobre la Riqueza Global en el Mundo 2017.

Esta pirámide viene a decirnos básicamente lo mismo que señala el Informe OXFAM, es decir, que el 45,9 % de la riqueza mundial está en manos solamente del 0,7 % de la población mundial (7.350 millones de personas). O también que el 85,6

**Percentage of Wealth Group in Region**



**2 FUENTE: Credit Suisse Global Wealth Databook 2017**

% de la riqueza mundial, es acaparada tan solo por el 8,6 % de la población mundial, lo que dicho de una forma más sencilla significa que si el mundo tuviese 100 personas, solamente 9 poseerían el 85,6 % de la riqueza, quedando para las 91 personas restantes solamente el 14,4 % de la misma.

En este sentido es importante destacar también en el gráfico siguiente la distribución de la riqueza por continentes o grandes regiones del planeta, gráfico en el que se observa que ese 8,6 % de la población que acapara el 85,6 % de la riqueza son básicamente de América del Norte, Europa y en ascenso China, siendo el continente más pobre África seguido de India y América Latina, aunque obviamente y dentro de cada región continental existen muchas diferencias.

Está claro pues que asistimos una crisis mundial de desigualdad que a nuestro juicio es el primer factor del que hay que partir para concretar la dimensión política de la Educación. No obstante, y aunque la desigualdad en la distribución de la riqueza está en la base de todas las desigualdades, no podemos olvidar que esta desigualdad es la que produce, induce y reproduce todo tipo de desigualdades educativas, sanitarias, de género, de etnia y de los más diversos tipos. Si bien todas las desigualdades están vinculadas y complejamente relacionadas y ligadas al modo de producción económico, específicamente las desigualdades educativas tienen un efecto devastador en el sostenimiento y reproducción de estas desigualdades en una doble perspectiva: primera, disminuyendo las oportunidades de mejora de las condiciones materiales de existencia y segunda aun existiendo escuelas para todos, estas, por diversos tipos de mecanismos, contribuyen a la reproducción de las desigualdades. Y a esta situación hay desafortunadamente que añadir el impacto provocado por la pandemia del Covid-19 que se ha cebado, no solo en los países más pobres sino especialmente en las capas sociales más vulnerables, precarias laboralmente y en suma más desprotegidas (HILL, R. y NARAYAN, A.; 2020).



*«...Según las nuevas estimaciones del PNUD, a nivel mundial, el desarrollo humano – entendido como la medida combinada de los niveles de vida, educación y salud del mundo– va camino a descender este año por primera vez desde que se concibió el concepto en 1990. Según lo previsto, esa disminución se dará en la mayoría de los países, y en todas las regiones. Se calcula que el ingreso per cápita mundial se reducirá en un 4%. El Banco Mundial ha advertido que el virus podría arrastrar a la pobreza extrema a entre 40 y 60 millones de personas este año, y que las regiones de África Subsahariana y Asia Meridional podrían ser las más afectadas...» (PNUD. 2020).*

Según estimaciones de la Unesco, alrededor de 1 600 millones de alumnos en el mundo se han visto afectados por los cierres, totales o parciales, de centros educativos, si bien en la actualidad son más de 900 millones. Específicamente en Brasil han sido afectados casi 53 millones de estudiantes (UNESCO; 2020).

Verdaderamente atravesamos por una situación terrible que se ha convertido en terrorífica y letal para aquellos países peor dotados de servicios sanitarios y educativos públicos y especialmente para los trabajadores más precarios y esto exige a todos los sistemas educativos del mundo, a todas las escuelas y universidades un imperativo ético de primer orden: la enseñanza y el ejercicio de la responsabilidad y la solidaridad individual y colectiva son inaplazables. Pero sigamos profundizando un poco más en el escandaloso y profundamente injusto fenómeno de la desigualdad social.

¿De dónde procede y como se origina y reproduce esta situación? ¿Cuáles son sus causas más inmediatas? El citado Informe de la OXFAM contesta a nuestro juicio muy acertadamente analizando todo un conjunto de causas que concatenadas entre sí responden a lo que se ha denominado **«globalización neoliberal»** fenómeno mundial de numerosos y en general de negativos y nefastos efectos para la educación. Veámoslo con algo de detenimiento.

La globalización podría definirse ampliamente como el conjunto de cambios económicos, tecnológicos, sociales y culturales que afectan a todos los habitantes del planeta y que tiene su origen más general en la continuación del proceso de desarrollo técnico-científico y económico del capitalismo y su origen más particular en la dominancia económica, política y cultural ejercida por los Estados Unidos.

Como consecuencia del derrumbe de los países socialistas iniciado en 1989 con la caída del muro de Berlín, países que tan sólo unos años antes constituían un auténtico bloque económico, político y militar, el capitalismo internacional, con Estados Unidos a la cabeza, vio numerosas posibilidades de expansión y de multiplicación de beneficios: podían abrirse nuevos mercados, su posición en relación al control de las nuevas tecnologías era absolutamente dominante y en el terreno de la oposición política y social no encontraba ya ningún adversario capaz de hacerle frente. La historia, como diría Fukuyama se había terminado y el único horizonte económico, social y político era el representado por el liberalismo y la economía de mercado (FUKUYAMA, F.; 1992).

A partir de este momento todo comenzó a hacerse único: mercado único, política única y pensamiento único; es lo que vendrá a llamarse después de la Guerra del Golfo el «*Nuevo orden mundial*», es decir, una nueva estructura geopolítica y geoeconómica mundiales, en la cual las grandes empresas multinacionales de un conjunto de países altamente industrializados, los del G-7, serán las que dirigirán a partir de ahora la vida de casi toda la humanidad, siendo uno de estos países, Estados Unidos, el que en la práctica vendrá a imponer las directrices y condiciones económicas y políticas al resto.

De acuerdo con Estefanía, la emergencia de la globalización ha sido debida a tres grandes grupos de causas generales (ESTEFANÍA, J.; 2001: 48):

1. La ampliación de los mercados y el considerable crecimiento de los intercambios comerciales como consecuencia, por un lado, del acceso a la economía internacional de países que antes no participaban de la misma y por otro, del gigantesco avance de las comunicaciones.
2. La integración de los mercados de valores de todo el mundo, la unificación del mercado financiero y la aceleración o instantaneidad de los intercambios, dado el veloz desarrollo de las herramientas informáticas.
3. La revolución de la informática y las comunicaciones que han permitido operar comercialmente en cualquier sector a tiempo real, ya no sólo en operaciones financieras, sino en comercio real de mercancías a través de Internet.

Siguiendo los criterios anteriores, no caben dudas de que la globalización es un fenómeno fundamentalmente económico, sin embargo, Alain Touraine señala una distinción importante para advertirnos que la globalización es también un fenómeno político para lo cual diferencia entre el concepto de «*mundialización*» y el de «*globalización*». Por mundialización entiende simplemente el proceso continuador de desarrollo y expansión del capitalismo iniciado a partir de la 2ª Guerra Mundial. Sin embargo por globalización, Touraine indica que es un fenómeno completamente nuevo que rompe con el anterior, un «*proceso nefasto mediante el cual los pueblos han cedido el poder sobre sus economías y sus sociedades a fuerzas globales y antidemocráticas, tales como los mercados, las agencias de calificación de deuda, etc.*», es decir un proceso de integración de las economías nacionales en las economías internacionales, con lo que así, las capacidades políticas de los gobiernos nacionales quedan mermadas al estar subordinadas sus decisiones a la situación de la economía y los mercados internacionales, (ESTEFANÍA, J.; 2001: 49), lo que dicho de otra forma significa admitir que la globalización contribuye a la disminución de competencias de los gobiernos y por tanto a un aumento del déficit democrático. Todo queda en las manos invisibles de los mercados financieros y a los políticos y ciudadanos les queda muy poco espacio para tomar decisiones, independientemente de la ideología, el programa, el partido o la coalición política que esté en el gobierno.

Dicho gráficamente y desde el punto de vista de las fuerzas políticas con posibilidades de gobernar en un país determinado, todo se ha hecho

“descafeinado”, todo es “light”, todo tiende al centro, a la moderación, al equilibrio, es decir, a la aceptación inexorable de las condiciones impuestas por el capitalismo nacional e internacional. Sin embargo ahora, en el momento actual y como consecuencia del miedo generalizado, las mentiras repetidas de forma infinita por las redes sociales y la desesperanza aprendida, así como el influjo de potentísimos medios de comunicación pagados y al servicio de los grupos económicos más poderosos parece ser que todo tiende hacia el autoritarismo, el nacionalismo identitario y en suma hacia la ultraderecha y el neofascismo. En cualquier caso, el cambio social ha sido sustituido por la gestión; la participación, el dinamismo movilizador y articulador de cohesión y solidaridad social, por la simple representación, la desarticulación social y el individualismo; la política como vocación de servicio e instrumento para la transformación de la sociedad, por la política como profesión, como fin en sí misma, bien como elemento legitimador o gestor de los dictados de la economía de libre mercado o bien como plataforma para la promoción y el éxito personales. Es la política como espectáculo, como representación, la democracia como pura formalidad electoral, como liturgia vacía de contenido, cada vez más incapaz de hacer frente a las necesidades económicas y sociales que son las que realmente están en la base de la efectiva realización de los Derechos Humanos Universales.

En la década de los noventa, al mismo tiempo que numerosos países habían accedido a la democracia política y sus ciudadanos vieron por vez primera mayores posibilidades de hacer uso de sus derechos para poder elegir a sus gobernantes, se presentaron también de forma especialmente lacerante, el paro, la pobreza y la desigualdad, produciéndose en realidad un vaciamiento cada vez más profundo del contenido social de las instituciones políticas. ¿Puede hablarse entonces de que se ha extendido la democracia bajo la era de la globalización?

Hoy existen zonas enteras de nuestro planeta en las que los inversores no están para nada interesados en ellas. Ahí está por ejemplo África, un continente que con mil etnias, dividido en 54 estados y poblado por más de 1.200 millones de habitantes está completamente olvidado y abandonado puesto que allí no es rentable hacer negocio. Pero al mismo tiempo, en los países ricos y de desarrollo intermedio, los efectos desestructuradores de la internacionalización masiva de capitales están ocasionando estragos sociales en la población: aumento del paro, de la precarización, la desprotección, la ruina de los Estados benefactores, el crecimiento del individualismo y la disminución de la cohesión social. (ESTEFANÍA, J.; 2001: 59-63).

La globalización es también, además de grandes cambios económicos, políticos y tecnológicos, un fenómeno que afecta a la estructuras culturales e ideológicas e incluso a nuestros modos de vida cotidianos. Unas estructuras que han sido configuradas por un modelo que se ha hecho dominante a escala planetaria: el «*american way of life*», el modo de vida americano. Como señala Giddens, el intelectual de la tercera vía de Tony Blair, un prestigioso sociólogo nada sospechoso de izquierdismo «...*La globalización está reestructurando nuestros modos de vivir y de forma muy profunda. Está dirigida por Occidente, lleva la fuerte impronta del poder político y económico estadounidense y es altamente*

*desigual en sus consecuencias... La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica...» (GIDDENS, A.; 2000: 15 y 23).*

Como fenómeno ideológico la globalización ha dado lugar a lo que se ha venido en llamar «*Pensamiento único*», una nueva ideología que traduce a términos culturales y conceptuales los intereses del capitalismo internacional (CHOMSKY, N. y RAMONET, I.; 1995: 58). Se trata también de un idioma específico en el que los conocidos conceptos de capitalismo, clase, dominación, explotación, desigualdad y muchos otros están siendo sustituidos por otros nuevos, más refinados, más dulcificados, como son los de globalización, flexibilidad, gobernabilidad, tolerancia, nueva economía, modernización, etc.

A nivel mundial se ha instalado una especie de imperialismo cultural, o violencia simbólica que bajo la coartada de la “modernización” pretende construir un mundo nuevo, haciendo tabla rasa de los derechos y conquistas sociales logrados a través de largos procesos de lucha, que ahora son vistos como productos anticuados y obsoletos que en nada contribuyen al nacimiento de una nueva sociedad. Algo que se hace más peligroso si cabe, cuando se observa que este pensamiento es ahora defendido por productores culturales e intelectuales que hasta ahora habían sido progresistas y de izquierdas, con lo cual resulta notorio que la ideología dominante es ahora más dominante que nunca. (BORDIEU, P. y WACQUANT, L.; 2000).

El pensamiento único es en realidad una especie de totalitarismo cultural, mediante el cual los individuos nos vemos cada vez más incapacitados para generar pensamiento alternativo, cada vez más obligados a aceptar como únicas y universales las supuestas verdades y creencias de un sistema socioeconómico que aunque genera bienestar para una minoría, produce para las grandes mayorías del planeta gigantescas cotas de hambre, guerra y destrucción de la Naturaleza.

El pensamiento único pretende en realidad que los individuos no piensen y acepten como inevitable las injusticias, las desigualdades y el actual orden social. Su finalidad principal reside en instalar en nuestras conciencias una especie de nueva religión trinitaria en la que el dios padre se nos aparece en forma de mercado o de neoliberalismo, el dios hijo como el productivismo que nos conducirá a un bienestar indefinido mediante el consumo incesante y por último un espíritu santo que se nos aparece por doquier en forma de tecnología. Una religión que además de presentarse como única verdadera lo hace utilizando las más modernas técnicas de divulgación y persuasión, llegando por diversos y muy eficaces medios a la conciencia de cada uno de los individuos.

Así pues, los rasgos socio-ideológicos que caracterizan a la globalización neoliberal y que constituyen lo que Noam Chomsky e Ignacio Ramonet han denominado «*pensamiento único*» hace ya más de veinte años, siguen siendo los que a continuación describimos.

### 2.2.1.- Mercado frente a Estado

Esta nueva mentalidad monoteísta comenzó a surgir en la década de los ochenta del pasado siglo promovida por la política estadounidense de Reagan y la británica de Thatcher, aunque su despegue realmente se produce a raíz del derrumbe del bloque soviético a principios de los noventa. La clave fundamental que la define es la defensa a ultranza del mercado frente al intervencionismo del Estado, al cual se considera arcaico y obsoleto.

Su postulado principal reside la absoluta primacía de lo económico sobre cualquier otro ámbito de la actividad humana, pero una economía liberada de exigencias o condiciones compensadoras de las necesidades sociales. Es la subordinación de todas las esferas de lo humano, al ámbito de lo económico: todo para el mercado y de forma singular para los mercados financieros, que como señala Ramonet poseen, gracias a las nuevas tecnologías, las cuatro cualidades de lo divino: inmaterialidad, inmediatez, permanencia y planetario.

Un nuevo dios ha renacido con especial fulgor, el dios del mercado, al que adoran ponen altares, tanto liberales y conservadores que aparecen fuertemente unidos y agrupados en grandes coaliciones o partidos políticos denominados de centro, como también las clásicas formaciones de izquierda que bajo la bandera de la modernización tienden hacia ese supuesto centro de tolerancia, posibilismo, flexibilidad, gerencialismo y apertura, y en el que los términos de lucha, reivindicación, participación, movilización, nacionalización, cohesión, alternativa, solidaridad, Estado protector, etc., pertenecen ya a un idioma que se considera prehistórico.

Básicamente los conceptos diferenciadores que se barajan son (BORDIEU, P. y WACQUANT, L.; 2000):

<b><u>MERCADO</u></b>	<b><u>ESTADO</u></b>
Libertad	Coerción
Abierto	Cerrado
Flexible	Rígido
Dinámico, móvil	Estático, inmóvil
Futuro, novedad	Pasado, antigüedad
Crecimiento	Inmovilismo, arcaísmo
Individuo	Grupo
Individualismo	Colectivismo
Diversidad	Uniformidad
Autenticidad	Artificialidad
Democrático	Autocrático (“totalitario”)

La ideología que fundamenta y domina en la globalización se basa también en la creación del mito de que en la economía de libre mercado, es decir, en el capitalismo, la igualdad de oportunidades para todos es posible. Es la ideología del sueño americano del enriquecimiento rápido, cuando precisamente Estados Unidos es un país que deliberadamente ha desmantelado el Estado social, haciendo

crecer al mismo tiempo el Estado penal, ahogando el movimiento sindical en una concepción empresarial basada en la especulación financiera, la precarización del empleo, los bajos salarios, la desprotección social, la victimización y el individualismo. En España, esta misma política fue llevada a cabo por el gobierno conservador del Partido Popular, que de “popular” no tiene nada, cuyo presidente del Gobierno fue destituido legítimamente por el Parlamento por estar implicado en la corrupción.

En definitiva: los ciudadanos cada vez cuentan menos frente al poder omnímodo del mercado. O como diría Fromm, en la creencia de que son seres libres, de que son individuos con capacidad para tomar decisiones, en realidad son seres sometidos al dictado de fuerzas que escapan a su control. Creen incluso que pueden elegir mercancías haciendo uso de su poder de compra, cuando en realidad son las multinacionales y las grandes cadenas comerciales las que le dictan lo que tienen que comprar. Creen que mediante sus decisiones políticas y sus votos son capaces de cambiar el curso de la historia, cuando en realidad son las estructuras económicas cada vez menos sometidas a control y regulación las que definirán el limitado margen de actuación del ámbito político.

Las consecuencias de esta situación en la conciencia colectiva mayoritaria de las sociedades occidentales no se ha hecho esperar: si el Estado no es necesario, si las cuestiones del interés general, del bien público, de la solidaridad colectiva no son necesarias; el interés por la democracia y por la política se disuelve, de tal manera que las libertades y derechos ciudadanos, la capacidad para crear y recrear proyectos de convivencia éticamente informados acaban siendo sustituidas por la libertad y derechos de los consumidores, con lo cual todo aquel que no tenga el suficiente poder de compra quedará automática y naturalmente excluido de la sociedad.

Bajo el dominio del Mercado y la reducción progresiva del Estado, se consagra el triunfo de la economía sobre la democracia como posibilidad de construir proyectos de justicia y solidaridad, pero también sobre la ética como argumento y proyecto para construir la felicidad o el bienestar individual y colectivo. Si lo único importante es el dinero, la ganancia rápida y fácil, la victoria a toda costa, la productividad material, la acumulación de riqueza, el consumo ostentoso, etc... el provenir se presenta oscuro y sombrío porque ya dará igual el partido que gobierne puesto que para acceder y mantenerse en el poder tendrá necesariamente que someterse a los dictados de la ideología dominante y del pensamiento único, con lo que la posibilidad de cambio a través de las instituciones políticas irá disminuyendo progresivamente.

Todo forma parte de un complejo conglomerado socioeconómico en el que cada vez es más difícil articular un pensamiento alternativo capaz de hacer valer las conquistas sociales que tantos sufrimientos han costado a millones de seres humanos a lo largo de la historia. Todo está sometido a la mano invisible del mercado y a una especie de imperialismo cultural, que no es otra cosa que violencia simbólica que se apoya en una relación y comunicación coercitivas consistentes en no reconocer como universales las conquistas en derechos humanos debidas a

experiencias históricas singulares, imponiendo así a todo el mundo las categorías de percepción que se corresponden con las estructuras socioeconómicas del liberalismo o de la sociedad norteamericana. (BORDIEU, P. y WACQUANT, L.; 2000).

Pero ¿Cuáles son esas categorías de percepción, esas ideas preconcebidas que se propagan al amparo del conservadurismo y el liberalismo y que penetran incluso en las clásicas formaciones políticas de izquierda, en incluso en los sindicatos? Sin ánimo de ser exhaustivos creemos que son las que siguen:

1. La competencia y la competitividad son la base de cualquier iniciativa y actividad económica y por ende de cualquier otra. La competitividad es el motor que impulsa la economía, el que crea las condiciones para obtener mayor eficacia y garantizar el éxito. No importa lo que haya que sacrificar con el fin de ser más competitivo, es decir, de obtener el primer puesto en los beneficios.
2. Si no importa lo que hay que sacrificar con el fin de reducir costos, el impacto personal, social y ecológico resultante de la aplicación de las nuevas tecnologías y nuevos modos de gestión económica no es problema del mercado.
3. Lo importante es la libertad absoluta para los intercambios comerciales independientemente de las posiciones de partida de los intercambiantes. Lo fundamental es la ausencia de restricciones o de condiciones compensadoras de los desastres ecológicos, sociales y personales.
4. Confianza ciega en la “mano invisible” del mercado: la división internacional del trabajo es beneficiosa en cuanto que modera las exigencias sindicales y abarata los costos salariales.
5. Cuanto menos Estado tanto mejor para la sociedad y la civilización: a mayor liberalismo mayor democracia, mayor capacidad de elegir.
6. El Estado del Bienestar es un producto del pasado, al igual que las viejas ideas redentoristas y emancipadoras: siempre han existido y existirán desigualdades y pobreza porque eso forma parte de la naturaleza humana, por tanto nada puede hacerse.
7. Las privatizaciones y las inversiones extranjeras son una garantía sólida de progreso económico y social ya que «*primero hay que agrandar la tarta y sólo luego repartirla*». (ESTEFANÍA, J.; 2001: 74 y 79).

### **2.2.2.- Productivismo frente a sostenibilidad**

En un modelo socioeconómico como éste, lo obvio, lo que se hace más patente es el hecho de que la racionalidad instrumental práctico-técnica que tiene como objeto la producción de bienes materiales y particulares está sustituyendo a la racionalidad moral.

La felicidad, el bien, la bondad, la belleza, la verdad y en general todo aquello que fundamenta universalmente lo que es realmente bueno para los seres

humanos parece que pierden todo sentido. La libertad se sustituye por la oportunidad de elegir o de comprar en el mercado de los productos materiales o de las ideologías políticas. La igualdad se transforma en el derecho a consumir y hacer uso de productos estandarizados ya sean estos materiales o culturales. La solidaridad y fraternidad del género humano se convierten en una sensiblería romántica amplificada por los grandes medios de comunicación de masas, ocultando y exculpando una vida cotidiana ferozmente individualista.

Si la felicidad, el bienestar y el progreso de los seres humanos se conciben como desarrollo técnico-productivista, el horizonte de nuestro planeta está lleno de problemas: recursos energéticos que se agotan; deterioro del medio ambiente; destrucción de la capa de ozono; cambio climático; explosión demográfica; crecimiento de la intolerancia, de los fundamentalismos y los nacionalismos; conflictos bélicos permanentes; situación de desempleo de una cuarta parte de la población activa de los países del Norte y un largo repertorio de problemas globales y locales que estando indisolublemente asociados a la exclusión de la sociedad del bienestar, de casi las tres cuartas partes de la población del Planeta, corre paralelo al surgimiento de un modelo de ser humano atravesado por el mercantilismo, el consumismo y por la competitividad.

El ser humano mercantilizado y consumista posee una doble característica. Por un lado, es un ser cuyo objetivo fundamental ya no consiste en poseer cosas y bienes materiales conforme al modelo de la vieja sociedad industrial. Ahora su finalidad consiste en consumir frenéticamente productos con el fin de compensar una vacuidad interior originada por la ausencia de motivaciones éticas y de desarrollo humano. Su relativismo moral y la ausencia de un hilo conductor de su vida cotidiana, lo ha llevado a concebir el bienestar y la vida buena, en un mecanismo de esclavización y subordinación a las necesidades que el sistema tecno-industrial le crea. Cuanto más consume más se esclaviza y así el sentido de su vida lo expresa en la necesidad incesante de satisfacer sus apetitos, produciéndose en su interior una doble confusión: identifica alegría con felicidad y comodidad material con vitalidad con lo que la libertad para consumir y elegir mercancías se convierte en la esencia de la libertad humana. (FROMM, E.; 1953).

Este modelo de «*homo consumens*», de ser humano manejado por las necesidades que el sistema económico y productivo le crea y a las que se siente incesantemente subyugado se complementa por otro lado con un nuevo tipo de personalidad con una orientación caracteriológica complementaria: **el carácter mercantil** (FROMM, 1953). La situación del ser humano moderno del siglo XXI, su naturaleza y su vida cotidiana, además de estar dirigidas por las necesidades que el mercado le crea y su ansiedad de consumo, está también determinada por la consideración de su ser: el ser humano mismo es también un producto de consumo, es en el conjunto de la sociedad una mercancía. Su valor, su naturaleza, aquello que lo hace ser genuinamente un ser vivo único dotado de razón, capaz de perfección y capaz de amar, se mide por las reglas del mercado de los bienes de consumo: su ser se ha transformado en el tener, de tal modo que ya "es", siendo tenido por los usos, costumbres y normas que el propio mercado impone. Se valora así al ser humano por lo que tiene y no por lo que es, se antepone el valor de cambio



frente al valor de uso consistiendo de este modo su desarrollo y su educación, en la adquisición de habilidades y automatismos que sean fácilmente intercambiables en el mercado de trabajo.

Una persona mercantilizada que necesita del consumo de productos y que se percibe a sí mismo como producto, necesariamente está abocada a la voracidad permanente y a la creencia en la resurrección infinita de las cosas. Un ser humano de estas características necesariamente contribuye a fundar un nuevo orden: el de la cultura del envoltorio, el de los valores del "*glamour*", el de la iglesia de los hipermercados, el de la doctrina de la publicidad y el de la inevitabilidad del despilfarro y de la depredación. Un ser humano de esta naturaleza necesariamente se verá obligado a competir, a definirse frente a los demás pero no con los demás, se verá impelido a rivalizar y a entender que el valor supremo reside en la eficacia, en la minimización del costo, en la maximización del beneficio y que para progresar la ética no es necesaria, ya que las ciencias, sobre todo las económicas, son independientes de la voluntad humana.

Una persona así, es también **un ser humano alienado** porque al experimentarse a sí mismo como vendedor y como mercancía, su yo, su autoconcepto y su autoestima dependerán siempre de factores que están fuera de su control y de este modo en la apariencia de que obra libremente, de que hace lo desea, está en realidad subordinado a intereses y a fuerzas que no puede gobernar. En la apariencia de que es libre porque es capaz de desobedecer para realizar sus deseos, es en realidad un esclavo porque está obedeciendo a fuerzas impersonales que escapan a su control. Al mismo tiempo en esta alienación pierde su identidad. Su proyecto vital no es autoconstruido sino que se lo construyen: la madurez personal entendida como la síntesis entre ser, voluntad y acción se cosifica apareciendo como consumo y voracidad, con lo cual su capacidad para mediatizar los deseos y acomodar los mismos al principio de realidad y a los recursos disponibles, así como su umbral para tolerar y soportar las frustraciones, son cada vez menores. Las viejas virtudes de la prudencia y la templanza se sustituyen por la eficacia, el pragmatismo y la rentabilidad como simple cociente entre costo y beneficio.

Sin embargo lo más preocupante, lo más significativo de este ser humano mercantilizado y consumista es la confusión ideológica que está en la raíz del estilo de vida al que es dirigido por esas fuerzas impersonales que escapan a su control, y esta confusión no es otra que establecida entre producción y riqueza, entre crecimiento y desarrollo.

Cuando en las sociedades tecnocéntricas, hablamos de crecimiento, siempre lo hacemos en sentido cuantitativo, siempre nos referimos al aumento de tamaño, al aumento de las dimensiones físicas, del volumen, de la superficie, de la altura. Y así la riqueza se entiende simplemente como un aumento de la producción, sobre la base de la acumulación de bienes materiales, lo que trasladado a la realidad supone asumir algunas creencias falaces como las siguientes:

- Que el aumento de la producción genera bienestar y empleo.

- Que el aumento del Producto Interior Bruto o de la renta per capita, necesariamente se traduce en desarrollo económico.
- Que el aumento de la tecnología produce bienestar.
- Que el aumento del consumo genera desarrollo.

Falacias que fundamentan, legitiman e incrementan el estado de desigualdad existente en nuestro planeta, en cuanto que en términos económicos, se ignora que la traducción del crecimiento en riqueza únicamente tiene efectos en los países que han alcanzado ya un cierto nivel de desarrollo y que por tanto para hacer frente a este estado de cosas tenemos que partir de presupuestos y de valores diferentes.

Por el contrario, cuando hablamos de desarrollo lo hacemos siempre en un sentido cualitativo de hacer emerger las potencialidades de algo, o de alcanzar un estado o una naturaleza mejor, más completa, más perfecta, más buena. Desarrollarse, tanto a nivel material como a nivel psicológico o cultural, significa trabajar e intervenir sobre la base de procesos de transformación interrelacionados y múltiples, supone en definitiva partir de perspectivas y de fundamentos completamente diferentes. Y esta distinción, que actualmente se plantea como absolutamente necesaria para resolver el problema de la pobreza en nuestro Planeta, es también completamente válida para plantearnos las soluciones de los problemas del ser humano de las sociedades actuales.

### **2.2.3.- Tecocracia frente a humanismo**

Este ser humano cuya naturaleza se dibuja como poseedor y consumidor y cuyo horizonte está determinado por el productivismo y el mercado, está también dirigido por el imperio y la magia de la tecnología o por la creencia que de que todos los problemas humanos pueden reducirse a cuestiones técnicas y que por tanto son éstas en última instancia las que determinan el nivel de desarrollo de los pueblos.

En estas sociedades se produce una transformación ideológica que invierte el genuino papel que juegan los valores de desarrollo humano. El desarrollo incontrolado de los medios de producción, el descontrol y la ausencia de responsabilidades de los desperfectos que originan las exigencias de un productivismo depredador, nos ha ido poco a poco llevando a la creencia de que el desarrollo tecnológico es un fin en sí mismo, y que por tanto nuestra misión en la Tierra y la única perspectiva posible de desarrollo consistirá en adaptarse y seditarse sin más, a las exigencias de los nuevos medios.

La tecnocracia, hija del productivismo, es la que legitima la confusión de lo accidental con lo fundamental, de lo superficial con lo sustancial, originando la percepción de que estamos llegando a los más altos niveles de una superhumanidad como consecuencia de la permanente revolución científico-tecnológica. En realidad lo que estamos haciendo es abandonar el proyecto más inteligente del que los seres humanos somos capaces, y ese proyecto no es otro que el proyecto ético y educativo.

La tecnocracia o la permanente sustitución de los fines por los medios, ha sido la que ha colocado en los altares a la ideología de la eficacia, que es aquella que sustituye el valor de la serenidad, de la paciencia, por el de la rapidez; el valor de la reflexión y de la autosatisfacción del trabajo bien hecho por el del éxito y el prestigio; el valor de los procesos, de los matices, de la pluralidad, por el de la necesidad de rendimientos, de productos y de mercancías.

La eficacia como valor dominante de las sociedades de la globalización nos ha traído también una enfermedad moderna, **el inmediatismo**, o la necesidad imperiosa que posee el ser humano moderno, de satisfacer cualquier deseo o de hacer frente a cualquier dificultad, de forma inmediata, o la incapacidad de soportar cualquier sacrificio, o cualquier tropiezo en el camino de consecución de nuestros deseos. Una enfermedad que posee consecuencias funestas para la maduración y el desarrollo emocional de los individuos. Es lo que podría denominarse la ideología del "¡ya!" o del "¡ahora mismo!", que nos incapacita no sólo para tomar decisiones racionales y para crecer como personas, sino también para acercarnos al abismo de que el fin puede ser justificado por los medios.

La ideología de la eficacia y del inmediatismo se complementa también con el valor que hoy atribuimos a la información como fuente de poder: **el informacionismo**.

El desarrollo tan extraordinario que han alcanzado los medios para almacenar y distribuir información no se ha traducido en la posibilidad de que los conocimientos nos hagan a los seres humanos más sabios. La información se ha convertido en un cuarto poder al servicio de los grupos sociales dominantes, con lo cual el individuo, no solamente ha perdido toda su individualidad sino lo que es más grave, se enfrenta al peligro de que su vida cotidiana sea dirigida por los que poseen el control de los medios de información. De esta manera, si el individuo no tiene posibilidades de gestionar, usar y participar en la distribución de la información, no solamente se hace ignorante, sino que en la creencia de que está bien informado es en realidad dependiente de datos, que han seleccionado o filtrado otros por él y que en gran medida resultan irrelevantes, cuando no perjudiciales, para su desarrollo personal.

Actualmente pertenecemos a sociedades de información. Tenemos acceso a unos medios extraordinariamente eficaces para elaborar y producir conocimiento, sin embargo no puede obviarse el hecho de que estos medios contribuyen también a contaminar el espacio informacional no sólo por ausencia de información, dado el poder de selección de las grandes industrias de comunicación, sino también por sobreinformación.

Superado el umbral de asimilación de información del que somos capaces los humanos, sobrepasado el límite de nuestras capacidades de discriminación, la información en exceso puede transformarse en desinformación. Y así, una vez más aparece el problema del control: quien posee la información o quien posee los medios para acceder a ella, distribuirla y dosificarla, es quien realmente posee el poder de decidir sobre otros y determinar que es lo más conveniente o lo más oportuno de conocer y consecuentemente de creer o no creer. Con los nuevos

medios, con el control monopólico de los mismos, una mentira mil veces repetida puede sin problemas transformarse en una verdad. Algo por cierto que nos alerta que la bestia del fascismo no descansa nunca y está siempre al acecho.

El conocimiento comprensivo, el pensamiento global como capacidad de comprender en su complejidad las relaciones que existen entre los fenómenos naturales y sociales y de descubrir lo sustancial de los mismos, así como el pensamiento crítico-constructivo como habilidad para percibir desequilibrios y diseñar alternativas, está siendo sustituido por una ingente cantidad de datos que aunque siendo gestionados con eficacia por los nuevos medios, no producen en los hombres mayor desarrollo humano. Tener la posibilidad de acceder y de usar muchos datos, no significa poder obtener de ellos mucho conocimiento y paralelamente, disponer de muchos conocimientos especializados y separados no significa tampoco estar en disposición de crecer interiormente, de ser capaz de desarrollo moral y espiritual, de ser depositario de valores y virtudes.

Bajo este horizonte de eficacia e informacionismo, aparece también lo que puede resultar aun más nocivo para el futuro más inmediato de nuestras jóvenes generaciones: el fenómeno de **la desideologización**, ya que si con la técnica todo es posible, si únicamente basta con poseer los medios adecuados para obtener los fines apetecidos, si teniendo los instrumentos necesarios todo está a nuestra disposición, en el ámbito de los valores y de las finalidades genuinas de los seres humanos todo también podría estar permitido.

El Mundo Feliz de Huxley ha hecho su aparición. Controlados, dirigidos, manipulados por las grandes multinacionales y seducidos por los efímeros placeres de un consumo incesante, estamos acabando por confundir felicidad con alegría y sabiduría con conocimiento. Bastan ciertas dosis de placeres adictivos para que los individuos se sometan y dejen de asumir los riesgos que comporta el ejercicio de la libertad y la construcción de proyectos sociales más justos y solidarios.

#### **2.2.4.- Burocracia frente a democracia**

El ser humano actual no está únicamente mercantilizado y alienado, es también un ser humano burocratizado, sometido al imperio de la jerarquización, el reglamentismo y el carrerismo o la ambición permanente de ascender en la escala social de éxito y poder. Es un ser que vive en sociedades burocráticas, enajenantes y despersonalizadas, en las que las relaciones humanas de afecto, colaboración, cooperación y solidaridad se subordinan o someten a la división técnica y social del trabajo. Todo se sacrifica a la creencia en la neutralidad de las normas y a la objetividad de las técnicas, quedando así la persona, un ser que piensa, siente, se expresa o sufre, radicalmente marginada y dividida, ya que en última instancia lo único que interesa de ellas es su productividad y su capacidad de consumo.

Como dice muy acertadamente Edgar Morin «...*La burocracia lleva consigo una rígida dicotomía dirigente/ejecutor, encierra la responsabilidad personal de cada uno en un pequeño sector, pero inhibe la responsabilidad y la solidaridad personal respecto a la del conjunto del que forma parte. De hecho, la burocracia*

*genera irresponsabilidad, inercia y desinterés fuera del sector compartimentado, y oprime dentro de ese sector cuando el trabajo es monótono, mecánico y repetitivo (...) la irresponsabilidad y la ausencia de solidaridad favorecen la pereza, la inercia y, en las sociedades donde el afán de lucro y el egocentrismo se desarrollan, la corrupción de los funcionarios y, por tanto, la corrupción dentro del corazón mismo del Estado (...) Burocracia y competitividad son los dos pilares de nuestro tipo de sociedad. La primera, ignora a los seres concretos; la segunda, los manipula. Además, la administración burocratizada reacciona con retraso y rigidez ante los problemas urgentes y los desafíos inmediatos...» (MORIN, E.; 2011: 123-124)*

Pero además, en las sociedades y organizaciones burocráticas la división técnica del trabajo y la necesidad de especialización para incrementar la producción está legitimada ideológicamente. El valor del trabajo va más allá del que se obtiene por la producción de mercancías: al viejo concepto marxista de plusvalía económica habría sumar el de plusvalía ideológica. Cuando se compra la fuerza de trabajo no solamente se paga para producir sino también y fundamentalmente para obedecer. Los valores de autonomía, creatividad y originalidad únicamente pueden expresarse dentro del marco de las reglas y valores de cambio establecidas por el propio sistema.

De una u otra manera todo trabajador asalariado o autónomo y especialmente los funcionarios del Estado, aunque vendan su fuerza de trabajo para desarrollar competencias, producir mercancías o prestar servicios, en sus contratos no escritos figuran siempre cláusulas relativas a la obediencia, la subordinación, la aceptación del orden jerárquico establecido y la conservación de rutinas y tradiciones.

En el caso de las instituciones educativas, si las funciones que desempeñan los profesores como agentes de producción y reproducción cultural únicamente son guiadas por proyectos rutinarios de la costumbre o de obediencia a jerarquías las transformaciones educativas son imposibles. Sin que las prácticas educativas cotidianas tengan la posibilidad de ser cuestionadas y cambiadas para inscribirlas en una perspectiva ética y poder así ejercer desde la autonomía profesional no es tampoco posible innovar, crear y transformar. Hoy necesitamos más que nunca que el profesorado asuma una nueva función de agentes de cambio al servicio de los seres humanos, porque de lo contrario la educación seguirá y seguirá siendo pura domesticación.

En las burocracias, cualquier situación de conflicto o de cambio se expresa siempre en variables administrativas ignorando la complejidad de los procesos laborales y sociales y creyendo ingenuamente, al mismo tiempo, que cambiando normas y reglamentos es posible cambiar situaciones y resolver conflictos sin tocar las condiciones y factores que los originan.

Una sociedad o una institución reglamentista produce seres humanos incapaces de tomar decisiones y de asumir responsabilidades. Necesitados permanentemente del auxilio que proporciona la dependencia a la autoridad de la jerarquía o de la aparente seguridad de la norma supuestamente objetiva, no solamente se atrofian las capacidades de creatividad, sino que se pierde además

autonomía, con lo cual se hace imposible hacer frente a problemas complejos e imprevistos.

Este es el caso por ejemplo de nuestras instituciones educativas: anquilosadas en prácticas rutinarias que no responden a las necesidades educativas actuales e integradas por profesionales anclados a culturas profesionales individualistas, únicamente sobreviven como grandes maquinarias prehistóricas reguladas por la burocracia de las normas y sometidas a una gigantesca y enmarañada administración incapaz de hacer frente, no sólo ya a los problemas concretos, sino a aquellos que son comunes y generales. Al estar sometida la educación al peso de la rutina y de las cada vez más numerosas normas y reglamentos, nuestras instituciones acaban por convertirse en simples puestos de venta de acreditaciones.

Por todo esto, como señala sabiamente Edgar Morin en su magna obra **«La vía para el futuro de la humanidad»** los sistemas educativos, las organizaciones y las instituciones tienen que pasar necesariamente por una **«desburocratización generalizada»** capaz de *«... crear y desarrollar unos modos de organización que combinen: centrismo -policentrismo - acentrismo; jerarquía – poliarquía - anarquía y especialización – poliespecialización - competencia general (...) y de introducir los conceptos del ‘organizational learning’ definidos por Peter Senge y que incluyen tres prácticas: - dialogar en equipo; - promover el desarrollo personal y - y permitir la eclosión de una visión compartida prestando atención al modelo mental de cada uno...»* (MORIN, E.; 2011: 125-126)

El ser humano moderno, producto de una sociedad mercantil movida por la permanente necesidad de ganancias y sometida al principio del máximo beneficio en el que el valor de cambio prima sobre el valor de uso, ha hecho que las relaciones sociales posean también un carácter mercantil y en consecuencia competitivo. Llegar antes, ascender, ganar más, tener éxito, ser reconocido con prestigio, obtener admiración y fama, ganar en la contienda electoral, ser el primero, son motivos que han ido calando en nuestras relaciones sociales provocando la incapacidad para percibir que todos los seres humanos estamos navegando en el mismo barco y de que en suma la supervivencia de los pueblos y de los seres humanos, no depende únicamente de su capacidad tecnológica, sino de su capacidad de solidaridad.

Si a través de la competitividad y la obsesión por la eficacia que la acompaña, nuestras relaciones sociales se definen frente a los otros, se corre el peligro de que cualquier medio pueda justificar cualquier fin, con lo cual las posibilidades de construir relaciones sociales basadas en la solidaridad y la cooperación son cada vez más escasas. Si lo importante es hacer carrera, tener éxito, y a esos fines se sacrifican todos los medios, poco importarán los que en el camino hayan quedado marginados o fuera de los primeros puestos.

Las sociedades e instituciones burocráticas dibujan un ser humano obediente, acrítico, controlado, manipulado y conformista, en consecuencia, resulta

comprensible que en las lógicas culturales de estas sociedades se opere la confusión entre **verosimilitud-veracidad** y **posibilidad-necesidad**.

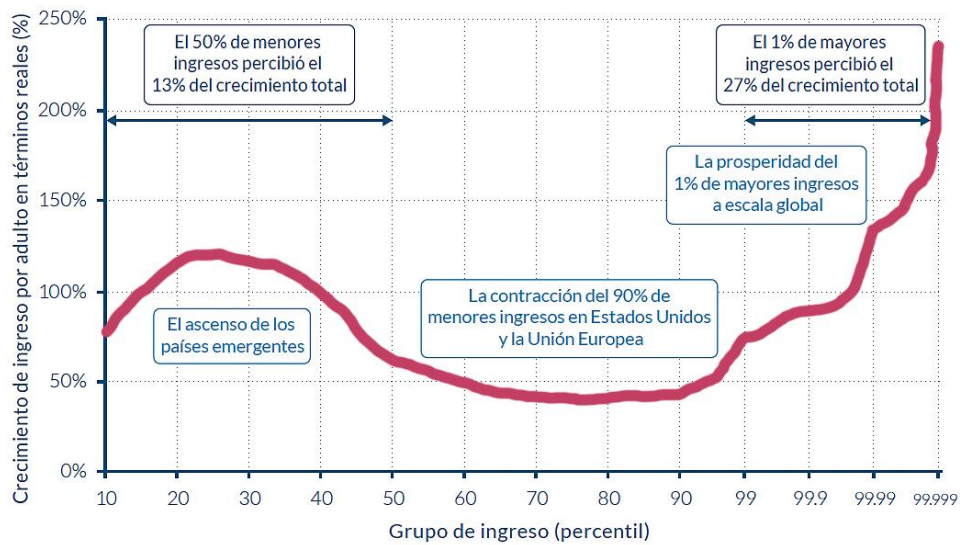
Al no poder pensar globalmente, al no tener en cuenta o ignorar que los problemas se originan, expresan y manifiestan insertos en un contexto y siempre de forma compleja y sometidos a multitud de variables, las posibles soluciones vuelven a ser repetitivas, simplistas y mecanicistas. Y es que cuando se hace frente a soluciones, no solamente no se va allá del estrecho margen que los acontecimientos cotidianos y los marcos burocráticos establecen, sino que se razona afirmando que lo importante es hacer lo que se pueda, pero ¿Quién define y establece lo que se puede?

Moverse en los límites del posibilismo reglado por las burocracias genera necesariamente incapacidad para asumir riesgos o para responder a necesidades imprevistas o futuras, ignorando que cualquier exigencia y experiencia de cambio o transformación requiere asumir conflictos, peligros y compromisos para los que el miedo y el posibilismo reglamentista no puede ofrecer el soporte. Como dice Edgar Morin «...*el nuevo sistema educativo enseñaría la ecología de la acción, que indica que la acción, tan pronto se inicia, sufre las inter-retro-acciones del medio en el que interviene, escapa a la voluntad de su iniciador y puede ir en el sentido contrario al deseado inicialmente. Transmitiría, pues, que toda decisión, en el seno de un mundo incierto, comporta una apuesta y requiere una estrategia: la capacidad de modificar la acción en función de los acontecimientos que se produzcan o de las informaciones que se reciban por el camino...*» (MORIN, E.; 2011: 149)

### **2.2.5.- Globalización, desigualdad y educación**

En el «*Informe de la Desigualdad Global 2018*» elaborado por la Institución «*World Inequality Lab*» se señala que la desigualdad de ingresos en las últimas décadas ha aumentado en todos los países del mundo y que este aumento, aunque es diferente para cada país, depende en gran medida de las decisiones de las instituciones políticas, como es el caso de Estados Unidos cuya desigualdad se debe en gran medida a la desigualdad educativa en un contexto tributario cada vez menos progresivo, mientras que las remuneraciones de los trabajadores con salarios más altos han seguido creciendo. Así y al igual que lo planteado en el citado Informe OXFAM de 2018, los más ricos consiguen hacerse todavía más ricos, mientras que los más pobres prácticamente no se benefician del crecimiento haciéndose cada vez más pobres: «...*El 1% de mayores ingresos a escala global, recibió el doble de ingresos que el 50% más pobre, un grupo que, sin embargo, ha experimentado tasas de crecimiento importantes. Por su parte, la clase media global (definida como aquellos individuos en los deciles 6 a 9 en la distribución global, y que contiene a 90% de la población de la Unión Europea y Estados Unidos), se contrajo...*» (ALVAREDO, F; CHANCEL, L.; PIKETTY, T.; ZUCMAN, G; 2018: 7).

**La curva de elefante de la desigualdad y el crecimiento globales, 1980-2016**



WID.world (2017). Series de datos y notas disponibles en [wir2018.wid.world](http://wir2018.wid.world).

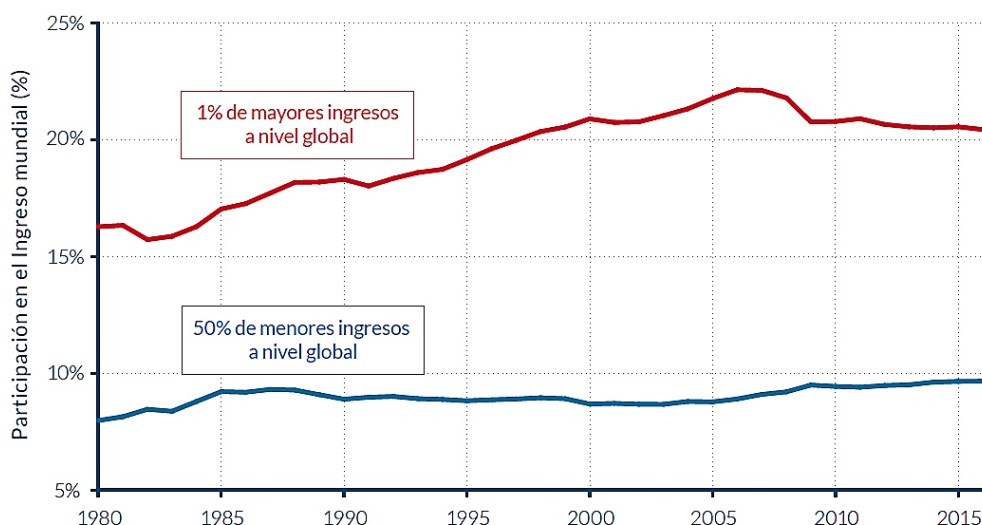
En el eje horizontal, la población mundial es dividida en cien grupos de igual tamaño, y ordenados ascendentemente de izquierda a derecha de acuerdo a su ingreso. El 1% de mayor ingreso fue dividido, a su vez, en diez grupos más pequeños. El grupo de mayores ingresos dentro del 1% más alto, fue dividido nuevamente en diez grupos, procedimiento que fue repetido a su vez con el de mayores ingresos dentro de este último. El eje vertical muestra el crecimiento del ingreso total de un individuo promedio de cada grupo entre 1980 y 2016. Para el grupo 99-99.1 (el 10% más pobre dentro del 1% de mayor ingreso a nivel mundial), el crecimiento fue de 74% entre 1980 y 2016. Colectivamente, el 1% de mayor ingreso a nivel mundial, capturó el 27% del crecimiento total en el periodo. Las estimaciones de ingreso son calculadas empleando Euros expresados en Paridad de Poderes de Compra (PPP por sus siglas en inglés). A los efectos de la comparación, €1 = \$1.3 = ¥4.4 en PPP. La PPP da cuenta de las diferencias en el costo de vida entre países. Los valores consideran la inflación.

**3 FUENTE:** World Inequality Report 2018. <https://wir2018.wid.world/>

A su vez, este Informe señala «...En las últimas décadas, los países se han vuelto más ricos mientras que los gobiernos se han vuelto pobres. La riqueza privada neta ha experimentado un incremento generalizado en las últimas décadas, pasando de 200-350% del ingreso nacional en la mayoría de los países ricos en 1970, a 400-700% en la actualidad, La riqueza neta pública (esto es, activos menos deuda pública), por el contrario, ha disminuido en prácticamente todos los países desde la década de 1980. En China y Rusia, la riqueza pública disminuyó desde un 60-70% a un 20-30% de la riqueza nacional. En Estados Unidos o Reino Unido, la riqueza neta pública se ha vuelto incluso negativa...» (ALVAREDO, F; CHANCEL, L.; PIKETTY, T.; ZUCMAN, G; 2018: 11-14).



#### El ascenso del 1% de mayores ingresos a nivel global y el estancamiento del 50% de menores ingresos, 1980-2016



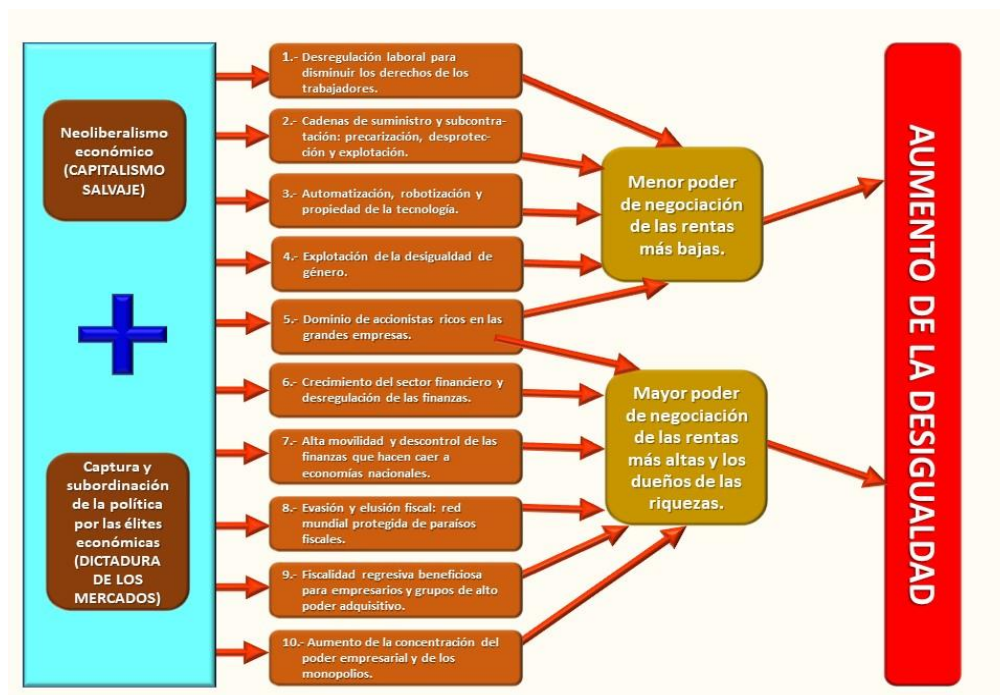
WID.world (2017). Series de datos y notas disponibles en [wir2018.wid.world](https://wir2018.wid.world/).

En 2016, 22% del ingreso mundial era percibido por el 1% de mayores ingresos, mientras que el 50% de menores ingresos percibió el 10%. En 1980, 16% del ingreso mundial era percibido por el 1% de mayores ingresos, comparado con 8% del 50% de menores ingresos.

#### 4 FUENTE: World Inequality Report 2018. <https://wir2018.wid.world/>

Finalmente, y en las conclusiones de este Informe sobre como enfrentar el futuro de la desigualdad mundial se describe y sugiere: «...1) *La clase media mundial en términos de riqueza se reducirá si las condiciones actuales no cambian.* 2) *La desigualdad de ingresos mundial también se incrementará de no cambiar las condiciones actuales, incluso bajo supuestos optimistas al respecto del crecimiento de los países emergentes. Esto no es, sin embargo, inevitable.* 3) *La progresividad impositiva es una herramienta de probada eficacia para limitar el aumento de la desigualdad y la concentración de ingresos y riqueza.* 4) *Un registro financiero global que dé cuenta de la propiedad de los activos financieros permitiría limitar la evasión fiscal, el lavado de dinero y el crecimiento de la desigualdad.* 5) *Un acceso más igualitario a la educación y a empleos bien remunerados es clave para enfrentar el estancamiento o crecimiento débil de los ingresos de la mitad más pobre de la población.* 6) *Los gobiernos deberían realizar inversiones que permitieran reducir los actuales niveles de desigualdad de ingresos y riqueza y prevenir nuevos incrementos en el futuro...*» (ALVAREDO, F; CHANCEL, L.; PIKETTY, T.; ZUCMAN, G; 2018: 11-14).

En la misma línea diagnóstica y prospectiva de la desigualdad en la riqueza y de ingresos en el mundo, el citado Informe OXFAM de 2018 «**Premiar el trabajo, no la riqueza**» identifica dos causas generales de la desigualdad que a su vez inciden en un conjunto de prácticas económicas y políticas que llevan necesariamente al aumento de la desigualdad, causas que pueden verse en el siguiente gráfico:



5 FUENTE: Condiciones imperantes que conducen a la desigualdad. Informe OXFAM 2018.

En todas las orientaciones e informes que tanto el Banco Mundial, la UNESCO y diversos organismos internacionales como la CEPAL, se abunda sobre un principio que se da por obvio y ampliamente consensuado socialmente: la educación es la palanca de transformación socioeconómica más potente que permite, no solo eliminar gradualmente la desigualdad en la distribución de la riqueza, sino aumentar el empleo, la cohesión social mejorando al mismo tiempo la competitividad económica de los diferentes países del mundo. Así por ejemplo en el Informe del 37º periodo de sesiones de Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) titulado «**La ineficiencia de la desigualdad**» celebrado en La Habana del 7 al 11 de mayo de 2018 se dice lo siguiente: «...*La igualdad para el siglo XXI se asocia estrechamente a los temas educativos. A nivel mundial, una de las principales políticas para responder a los potenciales efectos negativos de la automatización en el empleo es la inversión en educación, considerando la innovación como un eje de las estrategias de enseñanza y la generación de capacidades que permitan a los niños interactuar en la sociedad del futuro. Los rápidos cambios tecnológicos y la automatización en los sistemas de producción conllevan desafíos no solo para los sistemas escolares, sino también para los sistemas de educación superior y de formación continua de capacidades. Ante la rapidez del cambio técnico, es necesario desarrollar las nuevas habilidades que se requerirán para el mercado de trabajo. En particular, es importante priorizar: i) la formación regular en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (disciplinas CTIM) en el sistema escolar; ii) el desarrollo de habilidades sociales y conductuales, así como de las capacidades de liderazgo y gestión, pues las capacidades con menor posibilidad de ser automatizadas son la percepción, la*

*manipulación de problemas complejos, la inteligencia creativa y la inteligencia social; iii) el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, para lo que se requieren capacidades como curiosidad, imaginación y capacidad crítica; iv) las habilidades para operar en un mundo digitalizado; v) el aumento de las horas de formación y experiencia en empresas y lugares de trabajo, y vi) capacidades para el aprendizaje activo a lo largo de la vida...» (CEPAL; 2018b: 61-62).*

Sin embargo, los datos que estamos manejando no avalan en la práctica dicho principio, especialmente en aquellos países o regiones como el África subsahariana, assolada por guerras, hambre y SIDA; el Asia meridional diezmada permanentemente por catástrofes naturales y que representan respectivamente el 36 % y el 48 % de todas las personas pobres del mundo (CONCONI, A; VIOLLAZ, M.; 2018), o América Latina, en la que existen 186 millones de pobres, equivalente al 30,7 % de la población, mientras que la pobreza extrema afectó al 10 % de la misma, es decir, a 61 millones de personas (CEPAL; 2018: 88). No está pues tan claro, que las inversiones en Educación implementadas en las últimas décadas hayan dado o vayan necesariamente a dar como resultado un desarrollo socioeconómico más equitativo y mayores cotas de bienestar social, sobre todo en aquellas regiones del mundo que arrastran un retraso secular en inversiones de gasto social público.

Necesariamente, ante estas evidencias que ponen de manifiesto los Informes que hemos manejado hay que preguntarse donde están las causas o el origen de esta situación. ¿Cómo es posible que las inversiones en Educación no estén significativamente disminuyendo el nivel de desigualdad en la distribución de la riqueza y aumentando el bienestar social de los más necesitados? Evidentemente no hay una causa única, ni tampoco simple, sino más bien policausas que actúan complejamente de forma unitaria, retroactiva y recursiva. No obstante, entre ellas habría que destacar:

1. **FISCALIDAD.** Las políticas fiscales escasamente progresivas, la deuda de los Estados, las políticas de recortes sociales como consecuencia de los rescates bancarios inciden de forma directa en las posibilidades para que existan y se desarrollen políticas educativas públicas capaces de garantizar las necesidades educativas de toda la ciudadanía y el derecho a una educación de calidad. Los recortes sociales, al afectar de forma directa a los gastos educativos, no solo empeoran las condiciones materiales de los centros públicos, sino que además empobrecen al profesorado, especialmente al de enseñanza básica, obligándolo a buscar pluriempleo y a abandonar o disminuir sus necesarios tiempos de estudio, preparación y formación.
2. **MERCANTILIZACIÓN.** Como consecuencia de lo anterior y ante la incapacidad de los Estados para satisfacer el Derecho Universal a la Educación, se posibilitan y se dan muchas facilidades para la privatización de los centros educativos con lo que se refuerza y legitima el principio de que la enseñanza y la educación deben ser un servicio más que puede y debe someterse a la mano invisible del mercado. De este modo, el acceso a determinados tramos educativos, o a

centros especializados estará necesariamente ocupado y monopolizado por las capas sociales de mayor poder adquisitivo. La enseñanza pública entonces quedará relegada en exclusividad a las capas sociales con menos recursos.

3. **COMPETITIVIDAD.** La globalización neoliberal, al promover y convertir la enseñanza en una mercancía más, introduce en ésta los principios y valores relativos a la competitividad, la productividad, la eficiencia, la evaluación estandarizada, comparativa y por rankings, y en definitiva la primacía de los valores económicos sobre cualquier otro tipo de valor formativo o educativo. De lo que se trata sencillamente, como dice el Informe de la CEPAL 2018 anteriormente citado, "*adquirir nuevas habilidades para el mercado de trabajo*" que incluyan, eso sí, creatividad, autonomía y pensamiento crítico, pero para hacer más competitiva la maquinaria económica y siga produciendo beneficios a los inversores y dueños de los medios de producción. Aquello del famoso Informe Delors de la década de los noventa del pasado siglo de "*aprender a ser*", "*aprender a aprender*" o "*aprender a convivir*" o los excelentes "*7 saberes*" de Edgar Morin, es algo que no tiene encaje en las políticas educativas públicas.
4. **PÉRDIDA DE SOBERANÍA.** La pérdida de soberanía y de democracia real de los Estados nacionales en cuanto que sus políticas están dirigidas desde instancias supranacionales, dada su particular situación de endeudamiento, dependencia económica o dada su pertenencia y compromiso con organismos internacionales de carácter económico, conlleva una pérdida de autonomía o una delegación de su capacidad para establecer políticas educativas públicas propias. El mercado de la Educación al convertirse en un sector económico más que se le exige eficiencia, productividad y competitividad, se somete a las políticas educativas internacionales establecidas, orientadas o guiadas por organismos como el Banco Mundial, el Fondo Monetario internacional o la OCDE, siendo estos organismos lo que establecen las finalidades y los objetivos de los sistemas educativos, así como sus procedimientos de evaluación, como es el caso del conocido Informe PISA.
5. **SEGREGACIÓN.** A su vez, los Estados nacionales y sus burocracias educativas, incentivan y promueven fórmulas de financiación y descentralización que, bajo la apariencia de mejorar la autonomía y la calidad de los centros escolares y académicos, en la práctica lo que consiguen es fortalecer aún más la enseñanza privada segregando a la ciudadanía en centros para las clases populares, las clases medias y las clases altas. Actúan en realidad, promoviendo la desigualdad mediante procedimientos de selectividad, competitividad, etiquetación y rankings. Bajo la apariencia de evaluaciones transparentes, públicas y de calidad, que por lo general únicamente sirven para etiquetar y clasificar, pero no para mejorar e invertir más recursos y esfuerzos en aquellos centros que más lo necesitan, las políticas educativas terminan por legitimar la segregación entre centros e instituciones formativas, de forma que a aquellas

que se encuentran en las capitales o en zonas de población con mayor poder adquisitivo se las premia y a las que están en barrios periféricos, metropolitanos y marginales, se las castiga.

6. **BRECHA DIGITAL.** La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a los centros escolares y académicos refuerza el carácter mercantil de la institución educativa en el sentido que se convierte en un espacio de mercado y de ganancia para la industria tecnológica, de tal forma que en la práctica, serán aquellos centros particulares a los que asisten las clases medias y altas los que podrán gozar plenamente de todos los recursos tecnológicos disponibles. Por el contrario, los centros periféricos o de barrio, a los que acuden los hijos de las clases populares, no podrán acceder de igual forma a dichos recursos, con lo cual además de reproducir y ampliar la brecha digital, se induce a las familias a realizar gastos extraordinarios en este tipo de materiales.
7. **HUIDA DE TALENTOS.** Con la globalización neoliberal, especialmente en las zonas más pobres y desiguales del mundo, los docentes de la enseñanza básica u obligatoria, son por lo general abandonados a su suerte, en el sentido de que no se les proporcionan salarios dignos; condiciones laborales ajustadas a sus competencias profesionales; planes y programas eficientes de formación, autorrealización y promoción y en general satisfacciones y condiciones que les permitan asumir competente y eficientemente sus responsabilidades profesionales. De esta manera, se sigue produciendo el fenómeno de la fuga de docentes talentosos, es decir, los docentes más eficientes y vocacionalmente más apasionados y competentes terminan por quemarse, abandonando su centro por otros lugares o ámbitos del sistema educativo más cómodos y mejor remunerados, o sencillamente buscando un nuevo empleo lejos de la educación, con lo que al final, los espacios ciudadanos o las zonas geográficas más desprotegidas, terminan por quedarse también con los profesionales mediocres o forzados a permanecer allí ante la imposibilidad de escapar de esa situación. En otras palabras, la globalización neoliberal hace posible la captación de los profesionales más competentes legitimando y reproduciendo un tipo de carrera docente consistente en ascender a niveles académicos superiores que son los más prestigiosos y mejor remunerados.
8. **INFLACIÓN DE TITULACIONES y SUBEMPLEO.** La desregulación de los mercados laborales, la disminución de los salarios y la incapacidad de los trabajadores para negociar sus condiciones laborales, asociado al descrédito social de los conflictos de la enseñanza que se utiliza como chantaje de los gobiernos para disminuir a la baja las exigencias de los docentes y doblegar su capacidad reivindicativa y organizativa, hace posible que proliferen conductas de abstencionismo, pasividad y búsqueda de otras alternativas para subsistir con unas condiciones básicas de bienestar. A su vez, la mercantilización

formativa y académica, al hacer proliferar permanente nuevos negocios educativos, hace posible una superinflación de titulaciones que después no encuentran ajuste e integración laboral, de tal forma que los estudiantes acreditados terminan por aceptar subempleos o condiciones laborales que no se corresponden con sus altas competencias y habilidades.

9. **PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.** Al mismo tiempo que los Estados nacionales se ven forzados, conforme a las exigencias de los organismos internacionales, a proporcionar a toda la ciudadanía alfabetización y competencias profesionales genéricas, se les induce a privatizar la Educación Superior creando así una gran industria de servicios y programas formativos a los que únicamente tienen acceso las capas sociales de mayor poder adquisitivo.
10. **AUSENCIA DE TRANSPARENCIA, CONTROL Y PARTICIPACIÓN.** El endeudamiento de los Estados y el obligado cumplimiento de las normas de austeridad y de contención del gasto público acordadas por los organismos internacionales, los coloca en situaciones insostenibles. De una parte se ven obligados a atender a los sectores más desfavorecidos y de otra los obliga a garantizarles el acceso a la enseñanza secundaria y superior cada vez más privatizada, es decir, los induce a poner en marcha políticas de becas y ayudas que son siempre insuficientes, con lo cual y bajo el loable objetivo de ayudar a las clases populares, en realidad lo que hacen es proporcionar beneficios a los centros privados, reproduciendo así de forma indirecta la desigualdad. Pero además, todo esto se hace sin control ciudadano, sin participación de los sindicatos y colegios profesionales de la enseñanza y sin transparencia.
11. **FRACASO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS CONTRA LA DESIGUALDAD.** Los programas de política y asistencia educativa dirigidos a los sectores más desfavorecidos de la población se ponen en marcha mediante diversos procedimientos de selección o focalización en determinados espacios geográficos pero orientados únicamente por el objetivo de compensar la privación cultural que sufren estos sectores. Sin embargo, la deprivación cultural no es el único factor que obstaculiza las posibilidades de éxito escolar y de una educación de calidad para los sectores empobrecidos, sino que por el contrario existen otros muchos como son la alimentación, la vivienda, la estructura y las tareas familiares y domésticas, el nivel de renta, el empleo estable, los hábitos y costumbres familiares y sociales, etc. El fracaso y el abandono escolar es el resultado de múltiples causas vinculadas e interdependientes y por tanto si no se actúa de manera integral y coordinada en todas ellas, es decir, de manera ecosistémica, será extremadamente difícil acabar con el problema, cuando además, estas acciones para que tengan éxito precisan de persistencia y de permanencia en el tiempo, algo que los Estados no pueden garantizar dada la disparidad de criterios y de políticas que

establecen los gobiernos de turno. Pero a su vez y en el supuesto de que estas deficiencias de origen social se superasen en la enseñanza básica, los alumnos exitosos procedentes de las clases populares encontrarían nuevos obstáculos para el acceso de la Enseñanza Superior en manos de las instituciones particulares y para cuyo ingreso necesitarían de becas y ayudas, que el Estado no puede garantizar plenamente. De este modo se consagra la eterna división y segregación de los sistemas educativos en redes de escolarización, la primaria-profesional a la que acuden los hijos de las clases populares de los medios rurales y la secundaria superior en la que estudian los hijos de las clases medias y altas urbanas.

### 3.- La crisis de las instituciones educativas

*«...La incertidumbre es maravillosa y la certeza, si fuera real, sería la muerte moral. Si estuviésemos seguros del futuro, no habría apremio moral alguno para hacer cualquier cosa. Seríamos libres para satisfacer cualquier pasión y actuar siguiendo cualquier impulso egoísta, ya que todas las acciones estarían sometidas a una ordenada certeza. Por el contrario, si todo está sin decidir, entonces el futuro está abierto a la creatividad, no sólo a la creatividad meramente humana, sino también a la creatividad de toda la naturaleza. Está abierto a la posibilidad y, por lo tanto, a un mundo mejor. Pero solamente podemos conseguir un mundo mejor si estamos dispuestos a emplear nuestras energías morales para conseguirlo, y prestos a enfrentarnos con los que, bajo cualquier disfraz y arropados en cualquier excusa, prefieren un mundo desigualitario y no democrático...»*

WALLERSTEIN, Inmanuel. 2000.

La reconocida y prestigiosa filósofa estadounidense Martha Nussbaum, en el discurso de recepción de su nombramiento como Doctora Honoris Causa de la Universidad de Antioquía (Colombia) pronunciado en diciembre de 2015, dejó bien patente a nuestro juicio, el que consideramos principal y más transcendental problema y déficit de las instituciones educativas de nuestro tiempo: *«...Cambios radicales se están produciendo en lo que las sociedades democráticas enseñan a los jóvenes, y estos cambios no han sido bien pensados. Ansiosas de lucro nacional, las naciones y sus sistemas de educación, están descartando descuidadamente habilidades que son necesarias para mantener vivas las democracias. Si esta tendencia continúa, las naciones de todo el mundo pronto estarán produciendo generaciones de máquinas útiles, en lugar de ciudadanos completos que puedan pensar por sí mismos, criticar la tradición y entender el significado de los sufrimientos y logros de otra persona. ¿Cuáles son estos cambios radicales? Las humanidades y las artes están siendo eliminadas, tanto en la educación primaria/secundaria como en la técnica/universitaria, en prácticamente todas las naciones del mundo, vistas por los responsables políticos como adornos inútiles, en momentos en que las naciones deben cortar todas las cosas inútiles con el fin de mantener su competitividad en el mercado global, éstas están perdiendo rápidamente su lugar en los planes de estudio y también en las mentes y corazones de padres y niños. De hecho, lo que podríamos llamar aspectos humanísticos de la ciencia y las ciencias sociales – el aspecto creativo imaginativo y el aspecto del pensamiento crítico riguroso – también están perdiendo terreno, debido a que las naciones prefieren perseguir beneficios a corto plazo cultivando habilidades útiles y altamente aplicables, adaptadas a fines lucrativos...»* (NUSSBAUM, M.; 2015).



Ante esta situación, de la que existen evidencias en todos los sistemas educativos del mundo, Edgar Morin uno de los filósofos, antropólogos y sociólogos más brillantes y comprometidos que ha dado el siglo XX, nos alerta: «...*nosotros, los habitantes del mundo occidental u occidentalizado, sufrimos, sin ser conscientes de ello, dos tipos de carencias cognitivas: a) la ceguera propia de un modo de conocimiento que, al compartimentar los saberes, desintegra los problemas fundamentales y globales que exigen un conocimiento interdisciplinar y b) el occidentalocentrismo, que nos coloca en el trono de la racionalidad y nos da la ilusión de poseer lo universal. Por lo tanto, no es sólo nuestra ignorancia, también es nuestro conocimiento lo que nos ciega...*» (MORIN, E.; 2011:17).

Estamos pues inmersos en una crisis educativa mundial sin precedentes. Una crisis, que además de estar causada por la primacía de los valores económicos de apropiación y acumulación sin límites, está asociada al mito neoliberal de la supuesta racionalidad científica del progreso incesante que domina todo el espectro de nuestra civilización occidental.

La loca carrera neoliberal de productividad, competitividad, eficacia, infinito consumo, sofisticación de mercancías y deshumanización, ha llegado hace tiempo a la educación para decirnos e imponernos explícita o implícitamente o de una u otra manera, que las escuelas públicas no son rentables y que los conocimientos y actitudes que se ofrecen en ellas no son relevantes para la productividad y el crecimiento económico. Lo que interesa pues, es ampliar el mercado de la educación y dejarlo en manos de las grandes empresas educativas que, institucionalizadas en academias particulares de entrenamiento para pasar exámenes, conviertan el complejo y humano arte de educar en una mera domesticación a base de premios y castigos, o de motivaciones extrínsecas para un futuro que cada vez es más incierto e imprevisible.

Se trata pues de una crisis de todas las instituciones educativas nacionales, desde las escolares hasta las profesionales, o desde los centros de Enseñanza Secundaria hasta las Universidades. Una crisis que es al mismo tiempo ontológica, teleológica, epistemológica y metodológica, además de económica, social, política, cultural y sobre todo, ética. Entender pues los contextos en los que se desarrollan las prácticas educativas y docentes de nuestro tiempo, es una condición indispensable para abordar y resolver los problemas de la educación y hacer posible la materialización de “*Los objetivos para el Desarrollo Sostenible*” adoptados por la ONU en la “*Agenda 2030*”<sup>3</sup>.

---

1. Los “**Objetivos para el Desarrollo Sostenible**” proclamados por la ONU en la Asamblea del 25 de septiembre de 2015 y conocidos como la “Agenda 2030” señalan los desafíos más trascendentales para el desarrollo de la humanidad y han sido desarrollados por la UNESCO como objetivos educativos a conseguir en todas las instituciones educativas. Estos objetivos son: «...1) *Fin de la pobreza. Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.* 2) *Hambre cero. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible.* 3) *Salud y bienestar. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.* 4) *Educación de calidad. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.* 5) *Igualdad de género. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas.* 6) *Agua limpia y saneamiento. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.* 7) *Energía asequible y no contaminante. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.* 8) *Trabajo decente y crecimiento económico. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y*

Es evidente que forman parte también de nuestros contextos políticos nacionales e internacionales el hecho de que las grandes declaraciones de intenciones, si bien son extremadamente necesarias para marcar el rumbo deseable del desarrollo humano de nuestras sociedades y de hecho suponen propuestas posibles que pueden y deben concretarse en políticas educativas nacionales, regionales y locales, lo cierto es que dichas propuestas están siempre subordinadas, tanto a los objetivos macroeconómicos del modelo neoliberal como a los vaivenes gubernamentales dependientes de las diversas correlaciones y alianzas de las fuerzas políticas.

### 3.1.- Crisis de orientación

*«...La unificación técnico-económica del mundo que trajo el capitalismo agresivo en los años noventa ha generado una enorme paradoja que la emergencia del coronavirus ha hecho ahora visible para todos: esta interdependencia entre los países, en lugar de favorecer un real progreso en la conciencia y en la comprensión de los pueblos, ha desatado formas de egoísmo y de ultranacionalismo. El virus ha desenmascarado esta ausencia de una auténtica conciencia planetaria de la humanidad (...) Vivimos en un gran mercado planetario que no ha sabido suscitar sentimientos de fraternidad entre los países. Ha creado, de hecho, un miedo generalizado al futuro. Y la pandemia del coronavirus ha iluminado esta contradicción haciéndola aún más evidente...»*

MORIN, Edgar. 2020.

Uno de los rasgos que caracterizan al individualismo como patología social de la postmodernidad es precisamente la desorientación. Una desorientación que es sobre todo axiológica, en cuanto que los grandes valores que movilizaron a generaciones enteras (verdad, libertad, justicia, racionalidad) han sido trastocados por un profundo desencanto ante el irresistible ascenso del neoliberalismo y el pensamiento débil y fragmentario.

---

*productivo y el trabajo decente para todos. 9) Industria, innovación e infraestructura. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación 10) Reducción de las desigualdades. Reducir la desigualdad en y entre los países. 11) Ciudades y comunidades sostenibles. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles 12) Producción y consumo responsables. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles. 13) Acción por el clima. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos. 14) Vida submarina. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible. 15) Vida de ecosistemas terrestres. Proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad. 16) Paz, justicia e instituciones sólidas. Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles. 17) Alianzas para lograr objetivos. Fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.»*

Realmente más que una crisis de valores, lo que existe es una crisis de sentido. Estamos inmersos en una especie de estado social de incapacidad para construir y articular coherentemente proyectos personales de maduración y crecimiento personal. Sometidos a la vorágine, de la ansiedad incesante de consumo o a la necesidad permanente de éxito, triunfo y notoriedad, el ser humano de las sociedades postmodernas, se nos presenta como cansado, hastiado, con la convicción de que nada puede sorprenderle. Al acumular vivencias que no se integran en experiencias, al vivir siempre con un paso acelerado y cambiante, el ser humano no tiene tiempo de mirarse a sí mismo, no tiene tiempo de reflexionar sobre su conducta y sobre los ejes que articulan y dan sentido a su vida. Empeñado en acumular y en experimentar frenéticamente, todo queda transformado en producto de consumo; todo queda atravesado por el mercado, hasta el punto de que las propias relaciones personales terminan por cosificarse transformándose en meras relaciones mercantiles en las que los intereses, ocupan el lugar superior de los sentimientos y valores.

En una sociedad en la que el incremento de la productividad ya no genera empleo estable, o en la que cualquier acontecimiento imprevisible puede trastocar el funcionamiento de todo el sistema social, el presente no solamente se vive con incertidumbre y riesgo, sino que llega a percibirse incluso como amenaza. Y esto trae como consecuencia una desconfianza progresiva en el papel que tradicionalmente habían venido jugando las instituciones. Ahora nadie está a salvo de una catástrofe, una pandemia, un atentado, o de quedarse sin empleo y sin posibilidad de gozar de unos derechos básicos de supervivencia y ciudadanía.

Si en la economía, la industria, el urbanismo, la medicina, la educación y la política dominan la burocracia y el gerencialismo, los análisis y fundamentos teleológicos tienden a desaparecer. El discurso de los fines que siempre estuvo dirigido a orientar y articular globalmente y en lo concreto, los procesos de acción de las instituciones, en el sentido de "no perder el Norte", ahora se presentan como mera especulación abstracta que en nada contribuye a satisfacer los intereses de la organización. Ahora todo ha quedado reducido a criterios de utilidad y eficacia, de modo que la pregunta fundamental ya no es ¿Para qué? o ¿Quién se perjudica y quién se beneficia? sino ¿Se puede gestionar?

En un mundo atravesado por las relaciones mercantiles, en el que lo único importante es el envoltorio, las marcas y el pedigrí que proporciona la identificación con los modelos que la publicidad promueve, la despersonalización, la vacuidad y la falta de sentido de la vida están produciendo individuos insatisfechos, hastiados, desmoralizados y a los que el llamado a valores liberadores les resulta caduco y desfasado, de manera que el problema de la transformación social queda reducido a un problema de percepción, de perspectiva y de búsqueda individual.

En estos tiempos posmodernos de pensamiento débil y ética indolora, en los que el objetivo principal de la existencia consiste en la búsqueda de una euforia perpetua, todo se evalúa desde el punto de vista del placer y del desagrado de tal manera que los medios acaban por transformarse en fines y la felicidad como

bienestar y placer individual se anteponen a otros valores como la libertad, la justicia, la amistad o el amor. (BRUCKNER, P.; 2001: 18).

La muerte de Dios que trajo al ser humano, la liberación los dogmas, el ascenso del racionalismo, del pensamiento crítico y de la ciencia, paradójicamente lo ha sumido en una profunda desorientación. Ahora podemos ser libres, somos capaces de relativizar nuestras visiones, de reducir todas nuestras creaciones a relatos, sin embargo y en la creencia de que somos seres críticos y librepensadores en realidad nos hemos quedado sin criterios. Tenemos mayor capacidad para elegir y tomar decisiones, sin embargo no sabemos que hacer con la libertad y preferimos que nos la gestionen.

Pertenecemos a la «**era del vacío**» y sin darnos cuenta nuestro interior está quedando marcado por «...*un malestar difuso que lo invade todo, un sentimiento de vacío interior y de absurdidad de la vida y una incapacidad para sentir las cosas y los seres...en el que el sentimentalismo ha sufrido el mismo destino que la muerte; resulta incómodo exhibir las pasiones, declarar ardientemente el amor, llorar, manifestar con demasiado énfasis los impulsos emocionales...*» (LIPOVETSKY, G.: 1986: 76 y 77).

Familia, instituciones religiosas, políticas, sindicales, la propia ciudad y la escuela están caracterizadas por una crisis de acogimiento y de reconocimiento. El valor de la persona y la necesidad de ver al otro como a un igual, la necesidad de legitimar al prójimo o amarlo como diría Maturana, la recepción y la donación afectiva, la expresión de la ternura y el regalo de la propia persona, han pasado a un segundo o tercer plano. Las funciones que estas instituciones tenían de proporcionar a los individuos acogimiento, identidad, posibilidades de centración y descentración para que ellos por sí mismos elaborasen y desarrollasen sus capacidades de juicio moral, han desaparecido para ser sustituidas por el lenguaje de la eficacia, de la utilidad a corto plazo y de la gestión.

La crisis de estas instituciones, que Duch denomina como «**crisis de las estructuras de acogida**» (DUCH, Lluís; 1987: 15-38) está generando numerosas psicopatologías de origen social que están poniendo seriamente en peligro la salud individual y colectiva, en cuanto que las dimensiones físicas, psíquicas y espirituales están sometidas a un constante desequilibrio y experiencia de vacío y sinsentido, lo cual nos ha llevado a instalarnos en un profundo y estructural individualismo que viene acompañado por la irresponsabilidad y la indiferencia por los asuntos públicos.

La crisis social de nuestro tiempo es por tanto una crisis pedagógica en cuanto que las instituciones encargadas de proporcionar comunicación, socialización e identificación a los individuos no funcionan o no cumplen las finalidades para las que han sido creadas: capacitar a las personas para salir de la angustia, la inseguridad y la desorientación. Todas están marcadas por la transitoriedad y el olvido así como por el agotamiento del poder evocador e invocador de las palabras. (DUCH, Lluís; 1997: 71).

Como expresión de esta crisis global, las instituciones educativas presentan características como las siguientes:

- ④ Inexistencia del sentido de comunidad educativa. Nuestras escuelas son agencias en las que profesores y alumnos van a cumplir con rituales administrativos, guiados unos por la necesidad de salarios y otros por la necesidad de títulos.
- ④ Ausencia de modelos de identificación que permitan orientar a los alumnos en el autoaprendizaje de su propia existencia como seres humanos, como consecuencia de una desvinculación y falta de implicación de los docentes en el centro educativo que es fruto de la percepción de la falta de sentido de su actividad.
- ④ Desaparición de las dimensiones estéticas, creativas y lúdicas. Si desaparecen las actividades expresivas, de comunicación, lúdicas, festivas y de creación de nuestras escuelas, estamos propiciando climas organizativos antipedagógicos ya que no son posibles en ellos la interacción, la autogestión organizativa y la corresponsabilidad.
- ④ Si las motivaciones individuales y sociales dominantes están presididas por el valor del triunfo rápido y el éxito fácil, nuestras prácticas organizativas y pedagógicas no van más allá de los estrechos límites del coyunturalismo y el pragmatismo. Lo importante es que la institución funcione y siga su curso de rutinas presuntamente eficaces, pero que funcione ¿Cómo y hacia dónde? Los fines no importan y las preguntas fundantes tampoco, lo que importa es que la maquinaria siga su interminable curso burocrático ahogando los conflictos, resistiéndose a los cambios y dando una imagen pública de normalidad.
- ④ Preferencia por la enseñanza y el desempeño de competencias técnicas y utilitarias, despreciando y marginando como inútil las dimensiones éticas y estéticas del aprendizaje. Si lo único que interesa es aquello que proporciona ganancia, utilidad y rentabilidad a corto plazo y deliberadamente se ignoran los aspectos reflexivos, artísticos y morales se está contribuyendo por acción o por omisión al abandono tanto del crecimiento personal interior como de la educación política y social.
- ④ El triunfo de la eficacia, el credencialismo y el utilitarismo han traído parejo también el olvido de las dimensiones emocionales y espirituales de la educación. Al convertirse los centros educativos en agencias de gestión de credenciales o academias de oposiciones, todo lo que sean actividades para el aprendizaje del vivir plenamente como seres humanos, o estrategias de

intervención orientadas a la búsqueda del hombre interior, carecen de interés.

Pero profundicemos un poco más y analicemos como las características de esta crisis de orientación y de las instituciones de acogida se ha venido reflejando en nuestros sistemas escolares y en la Educación en su conjunto.

A nuestro juicio, todo ha quedado atravesado por ese pensamiento único surgido a finales de la década de los ochenta del pasado siglo que santificó y glorificó el fin de la historia de Fukuyama (FUKUYAMA, Francis; 1992).

Como ya hemos señalado, el objetivo último del pensamiento único consiste en trasladar al terreno de los axiomas y de los dogmas, los fundamentos que sostienen el sistema capitalista, pretendiendo que aceptemos como inevitable el actual (des)orden social establecido. Se trata de que los individuos aceptemos sin discusión que el único modo de vida posible es el que proporciona la libertad del mercado y que la verdadera y única libertad es la posibilidad de elegir, acumular, ganar y consumir sin ningún freno.

Este axioma de que la verdadera libertad consiste en la capacidad de elegir y consumir mercancías, en ese sentimiento de fruición que proporciona el mercado, tiene dos corolarios en relación con las finalidades de la educación: que la misión más importante de la educación consiste en suministrar individuos adiestrados y con poder adquisitivo suficiente para que consuman, al mismo tiempo que aceptan como naturales e inevitables las injusticias y las desigualdades.

Por tanto los dos grandes pilares que sostienen lo que podría denominarse pensamiento único en la educación son:

1. La primacía de lo económico, sobre el resto de las esferas y ámbitos de desarrollo personal. Lo importante es que la educación esté siempre al servicio de sistema productivo. Si lo fundamental son los valores económicos, la producción, el consumo, el bienestar material, todo lo demás que se haga en las instituciones educativas no resulta rentable. En este sentido el pensamiento conservador es claro: el gasto público en educación es en realidad un despilfarro y por tanto es necesario privatizar todas las instituciones y servicios educativos posibles, porque eso significará una garantía de eficacia, calidad y libertad de elección.
2. Si lo que importan son los valores económicos y que la educación se subordine a los principios y reglas del mercado, los esfuerzos dirigidos a estimular el desarrollo del pensamiento crítico y alternativo, las actividades educativas orientadas a educar en y por la transformación social, al no ser rentables a efectos económicos e ideológicos, deben ser obviadas o al menos marginadas de los programas escolares. Por tanto toda educación de ética, política, social o todo programa de educación en valores, debe salir de la organización escolar o quedarse en los márgenes utilizando si es preciso una

nueva terminología que difumine, suavice y desconsidere finalmente la radicalidad de los valores de la educación como creadores de desarrollo humano, como es el caso de las denominadas áreas transversales, todo un mero eufemismo al que se le presta escasa atención en la práctica.

Paralelamente a estos dos pilares, el pensamiento único en educación se concreta en toda una serie de creencias y supuestos presuntamente pedagógicos que con el transcurso del tiempo se han convertido en indiscutibles, formando parte no sólo del pensamiento profesional dominante, sino sobre todo de las rutinas cotidianas que la mayor parte de los docentes y de las instituciones educativas llevan a cabo.

Estos supuestos que conforman el pensamiento único en educación y que paradójicamente hoy, las propias exigencias del sistema productivo se han encargado de falsar y descalificar, son entre otros los siguientes:

1. El conocimiento útil y homologado es el que proporcionan las instituciones educativas por medio de los programas oficiales. Si el mismo conocimiento o destreza ha sido obtenido por otras vías y no ha sido sometido a las exigencias de las administraciones educativas, no tiene ninguna validez. Estar educado significa simplemente estar convenientemente acreditado.
2. Lo que importa son los tramos finales de las etapas y por tanto los productos empaquetados y listos para ser llevados al mercado. Cuando precisamente hoy se habla de calidad total y de proporcionar valor añadido a cada una de las secuencias de los procesos productivos, en nuestras escuelas lo importante son las acreditaciones, los títulos, los certificados, lo cuantificable, lo que realmente se puede medir mediante esos supuestos instrumentos de evaluación que son los exámenes.
3. La organización escolar para que sea eficaz debe someterse a principios supuestamente racionalizadores como los horarios de una hora, las aulas de un profesor, la especialización, la departamentalización, el uso privativo del poder de evaluar, etc.. Todo debe por tanto estar reglamentado, regulado y garantizado en su seguridad: cualquier práctica o conducta organizativa que se salga del esquema un profesor, una materia, una hora, un examen tenderá a ser rechazada en nombre de las exigencias académicas y legales. Se trata pues de una concepción rígida, dependiente e inflexible de la organización escolar.
4. Lo que realmente justifica la función del profesorado es su papel de transmisor de información y de sancionador de los aprendizajes establecidos. Cualquier otra función mediadora, asesora, orientadora, motivadora y propiciadora de experiencias de aprendizaje o interdisciplinar, que no sea del estricto ámbito de su especialidad será percibido como sobrecarga o

sencillamente como intrusismo. Para el pensamiento único en educación, el profesor deberá explicar diariamente a todo el grupo la consabida lección magistral y todo lo que se salga de la estricta presencia lectiva en el aula tenderá a ser considerado como tiempos inútiles.

5. El trabajo docente y discente es un trabajo exclusivamente basado en el esfuerzo individual y por tanto solamente es el profesor el que enseña y el alumno el que aprende. La autoridad y la competencia del profesor se obtienen mediante las acreditaciones correspondientes. La condición de alumno se adquiere mediante el ejercicio de la obediencia al profesor y a las reglas establecidas por la institución. Cada profesor por el hecho de serlo y en nombre de la llamada libertad de cátedra puede hacer realmente lo que estime conveniente. Las decisiones del profesor son generalmente inapelables. La comunicación e intercambio de experiencias profesionales carecen de interés porque "cada maestrillo tiene su librillo".
6. La escuela pública y democrática es únicamente aquella que es financiada totalmente por el Estado. Los aspectos de gestión, participación, implicación y evaluación democráticas de los clientes de los servicios educativos carecen de interés. Lo público se confunde con lo estatal y lo democrático se confunde con lo reglamentario.
7. La forma más eficaz de enseñanza es la que se hace en un grupo aula con alumnos lo más homogéneos posibles en niveles de conocimientos y destrezas. Cualquier acción dirigida a la integración de alumnos heterogéneos está destinada al fracaso. Lo didácticamente eficaz se confunde con lo laboralmente más cómodo.
8. El instrumento privilegiado de evaluación, la verdadera herramienta que "mide" con rigor y precisión lo que un alumno aprende es el examen. Su validez y fiabilidad están garantizadas por el simple hecho de que los resultados pueden ser expresados matemáticamente. El examen únicamente puede ser elaborado, corregido, fechado, distribuido y dictaminado por el profesor cuyas sanciones son generalmente inapelables.
9. Los soportes fundamentales para el aprendizaje siguen siendo el libro de texto de una determinada editorial y los apuntes del profesor aunque ahora se presenten en formato digital. Las posibilidades que tienen los docentes de crear, reconstruir, rehacer materiales educativos adaptados al contexto y orientados a responder a las necesidades educativas del mismo, aunque desde luego son cada vez más numerosas y abiertas, chocan con las prescripciones, los reglamentos oficiales y con la imposibilidad de disponer



de tiempo real para que los docentes diseñen y gestionen el currículum real que van a desarrollar.

10. Las capacidades básicas que deben desarrollarse en las instituciones educativas tienen y deben ser de carácter cognitivo y fundamentalmente de recuerdo y memoria a corto plazo, que son precisamente las que se ponen de manifiesto en la mayoría de los exámenes.

Así pues el problema educativo principal de nuestros contextos políticos nacionales e internacionales, como ha señalado y denunciado proféticamente el Papa Francisco en su Encíclica "[Laudato Si'](#)" en una brillante y contundente declaración que es igualmente aplicable al ámbito de la educación, podemos explicarlo así : «...*La política no debe someterse a la economía y ésta no debe someterse a los dictámenes y al paradigma eficientista de la tecnocracia. Hoy, pensando en el bien común, necesitamos imperiosamente que la política y la economía, en diálogo, se coloquen decididamente al servicio de la vida, especialmente de la vida humana. La salvación de los bancos a toda costa, haciendo pagar el precio a la población, sin la firme decisión de revisar y reformar el entero sistema, reafirma un dominio absoluto de las finanzas que no tiene futuro y que sólo podrá generar nuevas crisis después de una larga, costosa y aparente curación (...)* Para que surjan nuevos modelos de progreso, necesitamos cambiar el modelo de desarrollo global lo cual implica reflexionar responsablemente sobre el sentido de la economía y su finalidad, para corregir sus disfunciones y distorsiones (...) Necesitamos una política que piense con visión amplia, y que lleve adelante un replanteo integral, incorporando en un diálogo interdisciplinario los diversos aspectos de la crisis. Muchas veces la misma política es responsable de su propio descrédito, por la corrupción y por la falta de buenas políticas públicas. Si el Estado no cumple su rol en una región, algunos grupos económicos pueden aparecer como benefactores y detentar el poder real, sintiéndose autorizados a no cumplir ciertas normas, hasta dar lugar a diversas formas de criminalidad organizada, trata de personas, narcotráfico y violencia muy difíciles de erradicar. Si la política no es capaz de romper una lógica perversa, y también queda subsumida en discursos empobrecidos, seguiremos sin afrontar los grandes problemas de la humanidad. Una estrategia de cambio real exige repensar la totalidad de los procesos, ya que no basta con incluir consideraciones ecológicas superficiales mientras no se cuestione la lógica subyacente en la cultura actual. Una sana política debería ser capaz de asumir este desafío...» (FRANCISCO; 2015: 144-150).

A partir de este clarificador y contundente mensaje del Papa Francisco acerca de la política que es igualmente válido para la educación, es obvio que el problema reside en un cambio de visión estratégica, una reforma del pensamiento como dice Edgar Morin que sea capaz de afrontar las dimensiones ontológicas, teleológicas, epistemológicas y metodológicas de la crisis global de las instituciones educativas formales e informales. Un cambio que necesariamente habrá de partir del desvelamiento de las cegueras paradigmáticas de la educación.

### 3.2.- Las cegueras de la educación

Dice Edgar Morín en su conocida obra "*Los siete saberes necesarios de la educación para el futuro*", que dos de los saberes que la educación debe incorporar a la teoría y a la práctica de nuestras escuelas e instituciones académicas, son en primer lugar, el de los límites del conocimiento, desvelando sus errores, cegueras e ilusiones y en segundo lugar, el descubrimiento y utilización de los principios de globalidad, contextualización, complejidad y multidimensionalidad del conocimiento pertinente. (MORIN, Edgar; 1999).

Es verdad que, en gran parte de los foros y eventos de educación en todo el mundo, se habla y escribe profusamente sobre las valiosas aportaciones al conocimiento educativo de Edgar Morin, sin embargo, en el terreno de la práctica, sus propuestas no acaban de aterrizar y tomar cuerpo en la vida diaria de nuestras instituciones educativas. Existe una especie de divorcio, entre lo que por un lado proclaman los teóricos y epistemólogos y lo que por otro lado se vive cada día mediante las políticas educativas que se adoptan, o las prácticas que se desarrollan en las aulas. Es como si nos hubiésemos quedado irremisible y permanentemente anclados a criterios, formas, procedimientos y metodologías curriculares del pasado, que hemos interiorizado como consecuencia o efecto no previsto, de haber reducido la educación a una escolarización marcadamente impersonal, economicista, nacionalista, patriarcal, ideologizada y burocratizada. O como si en la apariencia de una percepción supuestamente objetiva e imparcial, existiesen manchas o defectos en nuestra retina de los que no somos conscientes, que nos impiden una visión auténticamente nítida y luminosa del paisaje que tenemos delante.

De la misma forma que existen cegueras e ilusiones del conocimiento como dice Edgar Morín; sombras en nuestra personalidad como nos enseñó Carl Jung, o zonas oscuras en la forma de relacionarnos con nosotros mismos, con los demás y con la Naturaleza, existen también cegueras en lo que hasta ahora hemos venido considerando como procesos de enseñanza y aprendizaje. Cegueras, que es necesario identificar y tratar adecuadamente con el fin, no tanto de ganar eficacia en los procesos de aprender y conocer, que también, sino sobre todo de hacer posible lo que podría denominarse como "**coherencia estratégica**", es decir, la armonía entre lo que proclamamos en los discursos como necesidades educativas y estrategias para su afrontamiento y lo que hacemos realmente en la práctica escolar y académica para satisfacerlas e implementarlas.

Una primera zona borrosa o de sombra, es de naturaleza ontológica, en el sentido de que los humanos no somos todavía capaces de centrar las finalidades, objetivos y actividades de la Educación en una concepción de nosotros mismos más ajustada a su complejidad y a las contradictorias características de nuestra condición, siempre vinculada a nuestros semejantes y siempre también arraigada en la Naturaleza o en la Tierra-Patria-Matria común de la que formamos parte. De hecho, cuanto más confundido, desorientado y vacío se encuentra el ser humano de nuestro tiempo, más sin sentido poseen aquellas instituciones escolares, exclusivamente dedicadas a asuntos menores, utilitarios y mercantiles.

Existe también una ceguera epistemológica, porque aún no hemos sabido determinar y asumir coherentemente en nuestras instituciones educativas que tipo de conocimiento es el que vale realmente la pena ser aprendido y enseñado, pero, sobre todo, cuáles son los criterios para determinar la validez del conocimiento educativo y pedagógico. En el fondo, la acción docente y educativa de las instituciones se realiza y desarrolla a partir de supuestos y creencias que tienen más que ver con la reproducción del orden social dado y heredado de antemano y el paradigma civilizatorio dominante, que, con las necesidades más auténticas del individuo, la sociedad y la naturaleza.

Al mismo tiempo, nos encontramos con una tercera ceguera de carácter sociopolítico, porque si asumimos plenamente que la Educación es un Derecho Humano Universal, como así se reconoce el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, y se comprende que la misma es además una herramienta-proceso permanente de transformación y mejoramiento personal y social, necesariamente su ejercicio y su garantía son de naturaleza política. Hacer o contribuir al desarrollo de individuos más libres, más responsables, autónomos, interdependientes, solidarios, más justos, más iguales en dignidad y derechos, es sin duda una tarea de carácter ético y político. Si "*aprender a ser*" incluye la dimensión de ser social, de ser político, "*aprender a conocer*", obviamente incluye también la exigencia de determinar qué tipo de conocimientos y de estrategias son necesarias para aprender y enseñar en coherencia con la naturaleza social y política de la condición humana.

A estas tres cegueras o zonas borrosas de la Educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje, habría que añadir todas las paradojas, contradicciones y mitos que la escolarización burocratizada ha contribuido a crear, algo que ya nos enseñó Iván Illich a principios de los años setenta del pasado siglo. La Escuela pues, no puede seguir siendo ese lugar de almacenamiento o aparcamiento de determinados grupos de edad con el fin de someterlos a disciplinas dirigidas a interiorizar el valor de la obediencia, la sumisión o el sometimiento. La Escuela, por el contrario, debe ser un lugar para el aprendizaje y la enseñanza de la libertad, la autonomía, la creatividad y la responsabilidad individual y social.

La Escuela no puede consistir ya en la gran maquinaria dirigida a seleccionar socialmente a los individuos supuestamente más capaces, sobre todo porque bajo esta supuesta neutralidad del conocimiento y las habilidades escolares, se ocultan las diferencias sociales de origen, unas diferencias que es necesario compensar bajo el tratamiento más adecuado a la diversidad. Ya no podemos continuar creyendo que todos los alumnos deben obtener los mismos resultados expresados en las mismas escalas competitivas y selectivas. Por el contrario, debemos aspirar a que todos los individuos sin excepción, educadores y educandos miembros y agentes de una comunidad educativa y educadora tengan una plena igualdad de satisfacciones en el desarrollo de su proceso educativo. Y esto necesariamente conlleva la exigencia de cuestionarse y plantearse muy seriamente todo ese aparato de control mediante pruebas, exámenes y procedimientos de evaluación sumativa, selectiva y competitiva de diverso tipo.

A su vez, el valor de la Escuela y de las instituciones educativas en general, hay que buscarlo y encontrarlo en su capacidad para propiciar el encuentro afectivo, la mirada de comprensión humana, el compromiso, la responsabilidad, el conocimiento compartido y construido colectiva y especialmente en su función mediadora de aprendizajes a través del diálogo, la tolerancia y el desarrollo de actitudes democráticas. Y esto es así porque la educación, al fin y al cabo, como nos ha enseñado Paulo Freire, es en realidad la práctica más genuina y comprometida de la libertad.

Todos los que hemos pasado por las Escuelas de Magisterio de antaño, posiblemente recordaremos aquellas pesadas disertaciones en las que nos repetían de forma rutinaria y dogmática que el "*acto didáctico*" se componía de tres elementos, el docente, el discente y la materia, y que la Didáctica era en realidad una ciencia aplicada compuesta de normas y prescripciones procedimentales en las que el aprender no pasaba de ser una acción basada en el ejercicio mecánico y continuado de variadas actividades de clasificación y memorización. De esta forma, nos inocularon la creencia de que aprender Didáctica no era otra cosa que memorizar largos listados de características y consejos que el profesor nos "*dictaba*", pero que paradójicamente casi nunca practicaba en sus clases, aunque, a decir verdad, nos servían para adivinar lo que un tiempo después preguntaba en los exámenes.

Casi medio siglo después de tan singulares aprendizajes, hoy nos encontramos con una situación similar, aunque supuestamente enriquecida con abundantísimas cantidades de información y de producción de publicaciones; con impactantes recursos tecnológicos y lamentablemente con una simplificación reduccionista de las complejas y vivas relaciones humanas que nacen en los procesos de comunicación que se establecen en las actividades de aprender y enseñar.

Efectivamente, nunca habíamos tenido tantas posibilidades de ampliar nuestro caudal de información, pero también nunca, habíamos perdido el sentido de lo esencial. Hemos confundido fines con medios, principios con técnicas, objeto con sujeto, texto con contexto. Pero además, hemos naturalizado la idea que asocia Educación con éxito en el "*Trivial Pursuit*" de las autoproclamadas "*pruebas objetivas*" de los infinitos exámenes de acreditación, que no son otra cosa, que el dispositivo de doblegamiento y sumisión a un sistema educativo manifiestamente obsoleto y en gran medida psicopatológico.

¿Para qué hablar de aprendizajes significativos, si sabemos que todo se reduce a pasar exámenes? ¿Acaso el examinador, el explicador y el administrador escolar pueden aportarnos algo en relación con la necesaria y urgente reforma del pensamiento? ¿Acaso el alumno papagayo sabelotodo, o el engreído profesor parlanchín, pueden decirnos algo nuevo acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de cómo estos son procesos vivos indisociablemente conectados en redes eco-formativas y eco-organizativas?

En la creencia de que la indudable mejora de los medios de transmisión nos iba a conducir a una ampliación efectiva de nuestras posibilidades de aprendizaje, hoy descubrimos que estos medios nos han servido para optimizar lo pésimo, elevando

a la categoría de valioso, por el simple hecho de utilizar tecnologías audiovisuales, las rutinas y excrecencias de un hacer pedagógico autoritario, repetitivo, rutinario, escasamente educativo y por tanto inhumano. Un hacer pedagógico en que el poder del profesorado es bastante a menudo arbitrario y omnímodo y por tanto, cómplice y responsable de la naturalización y normalización de un modelo que sistemáticamente ha venido ignorando los principios más elementales de aprendizaje que se conocen desde que Sócrates descubrió la mayéutica.

Lamentablemente hoy, a pesar de que esto ya nos lo advertía Paulo Freire hace medio siglo, casi toda la formación y la educación, o al menos una gran parte de ella, que se genera en nuestras instituciones escolares y académicas, continúa siendo bancaria, antidemocrática, elitista, selectiva, meritocrática y negadora de las posibilidades de aprendizaje y desarrollo original y multidimensional que tiene cualquier ser humano. Hoy se ha producido una simplificación, una reducción masiva del proceso educativo al acto de adquirir, copiar y pegar información en las carpetas, trabajos y exámenes a los que cotidianamente son sometidos los alumnos por la ciega maquinaria de la burocracia escolar. Es el reino de lo inmediato, de lo útil, de lo eficaz, de lo rentable, un reino en el que se santifica lo obvio, se margina y desprecia lo crítico y, lo complejo y/o fenoménico se considera peligroso. Basta pues con que la maquinaria escolar funcione en su tarea de seguir expidiendo titulaciones, aunque ya para esto la Didáctica no es necesaria y si acaso así se considera, pues se regulará el procedimiento administrativo y normativo más conveniente para que profesorado y alumnado cumplan con lo legalmente establecido. Se niega pues casi todo lo que suponga vida, relación, interacción, proceso, autonomía, intuición, creatividad, sensibilidad, humanidad, reduciéndolo a pura norma de boletín oficial, a puro programa curricular o a simple instrucción de evaluación. Y así, al negar la complejidad, como diría nuestro inolvidable amigo y profesor José García Calvo, estamos abriendo la puerta a la tiranía.

### **3.3.- Políticas Públicas, Complejidad y Democracia**

Como hemos señalado el concepto de lo político, es obviamente un concepto que se refiere a las relaciones sociales y de poder que sólo pueden entenderse desde la contextualización, ya sea histórica o cultural. Todos sabemos que las sociedades, dependiendo del tipo de relaciones de poder y apropiación de recursos y discursos, no sólo generan clases sociales o grupos con propiedad desigual del capital económico y cultural, sino también ciertos dispositivos de control a través de los cuales se garantiza la permanencia de la reproducción y la legitimación de las desigualdades, para que ellos mismos se presenten como algo natural y aceptado por la sociedad en su conjunto.

En consecuencia, el contexto político generador de las Políticas Públicas en Educación, se debe analizar teniendo en cuenta el impacto real que estas Políticas producen en los diferentes grupos sociales y en su capacidad para satisfacer necesidades auténticamente humanas, impacto que está conectado tanto con las políticas económicas como con las políticas culturales y de comunicación. Y es aquí, donde la Complejidad y la Transdisciplinariedad aparecen como un marco

ontológico, epistemológico y metodológico más completo y útil para entender el contexto político. En este punto, la adopción de nuevos enfoques, visiones, misiones y el aumento de nuevas políticas públicas iluminadas por el Pensamiento Complejo, ecosistémico y transdisciplinario significa también comprender el concepto dominante o más generalizado del término "público" que, a su vez, está vinculado y subordinado al marco del paradigma económico y civilizatorio dominante, es decir, vinculado al capitalismo y la globalización neoliberal.

**"Lo Público"**, para el neoliberalismo, se entiende, casi exclusivamente desde el derecho de propiedad sin límites y desde el derecho a explorar la Tierra también sin límites, es decir, sin considerar ni contemplar que la propiedad, ya sea la Tierra, los medios de producción, las finanzas o la cultura, tiene una función social básica y trascendental. **"Lo Público"** para el capitalismo y el neoliberalismo es exclusivamente una suma de individuos que configuran un mercado de bienes y servicios, en el que se pueden hacer negocios, obtener ganancias, ganancias y acumulación de bienes sin ningún tipo de restricción. De ahí el énfasis puesto en los derechos individuales y, especialmente, en el derecho de propiedad sin límites y en la constitución de mercados sin ningún tipo de limitaciones o restricciones. Así, cuando hablamos de Políticas Públicas en Educación, también tenemos que hablar de políticas económicas y fiscales dirigidas a estimular economías productivas, sostenibles y solidarias que no dañen ni destruyan el Medio Ambiente y la Salud, frente a políticas financieras de carácter exclusivamente especulativo y acumulativo que no crean riqueza ni empleo y ponen su capital en paraísos fiscales.

En otras palabras, la implementación de Políticas Públicas de Educación requiere, al mismo tiempo, políticas económicas y fiscales redistributivas y orientadas por la responsabilidad social y el principio de que el derecho a la propiedad debe tener necesariamente sus límites y debe cumplir una función social al servicio de las grandes mayorías que carecen de las condiciones mínimas de subsistencia. Un principio que no es sólo de ética universal, sino de puro sentido común si queremos asegurar la vida en el planeta Tierra y la supervivencia de la especie humana.

De hecho, olvidamos que todos respiramos el mismo aire, bebemos de las mismas aguas y obtenemos nuestros alimentos de la misma Tierra. Así, el concepto de lo que es **"Público"**, en un nuevo paradigma civilizatorio, no puede estar limitado por el derecho a la propiedad individual, sino por la función social de dicha propiedad y/o por la capacidad de los grupos humanos para comprometerse, para asumir la responsabilidad de la defensa de sus intereses comunes. Defender tales intereses no es más que crear vínculos, redes, relaciones e interacciones basadas en la colaboración, la cooperación y la solidaridad y no en la acumulación, el individualismo y la competitividad. Es necesario, por tanto, crear un tipo de cultura y relaciones sociales en las que el Pensamiento Complejo, Ecosistémico y Transdisciplinar tienen mucho que aportar. No en vano Edgar Morin reconoció la ética, en el campo del conocimiento, la acción y la orientación de la conducta, la disciplina más transdisciplinaria de todas, lo que nos obliga a difundir y practicar uno de los conocimientos indispensables que Edgar Morin nos propuso para la Educación del siglo XXI: *«La ética de género humano»* (MORIN, E.; 1999).

Por tanto, es necesario dejar en claro que una Política Pública en Educación o en cualquier otro ámbito es un conjunto de acciones diversificadas y articuladas en uno o más procesos formalizados en proyectos y/o programas que responden a contenidos que son llevados a cabo por ciertos actores y contextos específicos, de los cuales, se esperan algunos efectos que puedan responder a necesidades, intereses y problemas comunes. Así, toda política pública consiste en una compleja red de procesos que consiste en la concatenación de «... **contenidos, actores, contextos y efectos...** » (GÓMEZ, R.; 2011)

Los contenidos se trabajan a partir del establecimiento de Principios, Objetivos, Normas, Grupo Social al que se destinan recursos y áreas de espacio temporal, normativas, etc. Todo ello, lógicamente, en base a necesidades diagnosticadas y sentidas a partir de encuestas realizadas, métodos y procedimientos de investigación. Los contextos son, por el amplio o reducido espacio natural, ecológico, social, cultural o comunitario, con todas sus respectivas características y exigencias. Los actores serían aquellos sujetos, o grupo, que tienen necesidades e intereses comunes y sobre los que se proyectan tanto la intervención como la participación y en los que surgen ciertos conflictos que pueden o no resolverse a través de alianzas o estrategias flexibles. En relación con los efectos, algunos son esperados y deseables, otros impredecibles e indeseables, muy diferentes de los efectos correctos o indirectos resultantes de las acciones puestas en marcha.

Pues bien, la complejidad y la transdisciplinariedad tienen implicaciones en todos estos elementos estructurantes de las políticas públicas, porque para el Pensamiento Complejo y Transdisciplinario lo que importa es la dinámica de los procesos, es decir, el conjunto de interacciones, relaciones, retroacciones, recursividades que cada uno de los elementos formales establece entre sí y con sus respectivos impactos sobre subjetividades y contextos. Entonces, **¿por dónde empezar?**

En primer lugar, es necesario reconocer las dinámicas que implican tanto la planificación de políticas, como su implementación o incluso su evaluación, como un sistema complejo, donde los contenidos, actores, contextos y efectos respectivos trabajan de manera articulada, interconectada, a partir de una complejidad organizativa estructurante que teje la trama que involucra todos estos elementos. Es necesario que haya una coherencia interna entre medios y fines, entre los contenidos y estrategias que sustentan la planificación, los procesos y los resultados a obtener, porque sabemos que el todo está contenido en las partes y las partes en el todo, como nos diría Edgar Morin, con **su principio hologramático**. Pero al mismo tiempo, también es necesario reconocer que los principios **retroactivos** y **recursivos** también están presentes en la articulación de todos estos elementos, recordando que no todas las causas producen los mismos efectos, dependiendo de los procesos autoorganizados que se presentan en el curso de la implementación de los proyectos y programas.

Consecuentemente, lo que es válido para una región puede no serlo para otra, dependiendo de las variables inherentes al contexto político, las diferentes condiciones operativas, culturales, sociales y organizativas. Es necesario pues

observar y reflexionar en el mismo curso o desarrollo de las acción, una reflexión que nos va a permitir comprender las dinámicas operativas e interactivas que se emergen y se presentan en los contextos. Por otro lado, esto también nos lleva a comentar que los efectos de una política no son necesariamente producto de acciones bien planificadas. A menudo, uno planifica maravillosamente bien, tratando de articular el lugar y lo global, la unidad y la diversidad, pero los resultados están lejos de los que antes se deseaban. De hecho, son fruto de acciones que se desarrollan en espirales recursivas en las que se corre el riesgo de perder los objetivos inicialmente previstos. Esto nos lleva a pensar en la urgente necesidad de acciones regulatorias durante el proceso, permaneciendo siempre atentos y abiertos a la creatividad, comprensión y articulación de las emergencias que se presentan. No debemos olvidar que los resultados de las políticas públicas implementadas, procesualmente hablando, son también el resultado de la manifestación de la no linealidad que se produce en los sistemas complejos, generando una causalidad circular recursiva, que emerge de su propia organización,

Además, la complejidad también nos advierte que pensar en políticas públicas, independientemente del área de acción, requiere el reconocimiento del **principio ecológico de acción**, propuesto por Edgar Morin, quien reconoce que "*... cada acción escapa a la voluntad de quien la produce al entrar en el juego de las interretroacciones que se producen en el entorno...*" (MORIN, E.; 2007). Esto, en cierto modo, refuerza la idea de que la intencionalidad de una política pública en educación no siempre logra los objetivos inicialmente planificados, pues en las interacciones entre los elementos de los subsistemas, algo termina escapando e interfiriendo en las acciones planificadas, desviando así primero su ruta o intención. Nuevos elementos emergentes y no planificados pueden surgir e incorporarse al proceso, dando lugar a una nueva configuración política o estrategia no planificada. Así, cada acción, o cada política o estrategia educativa a implementar, también trae consigo la imprevisibilidad, la incertidumbre, la no linealidad, el indeterminismo, el azar, indicándonos que los fenómenos y procesos complejos están sujetos a la bifurcación de rutas, la aleatoriedad, las leyes del azar, sobreviviendo a la tensión entre determinismo y libertad. Así, reconocemos que, a las estrategias políticas y contextos en ellas que se aplican, siempre es bueno abrir espacios para incertidumbres, emergencias y azar, como categorías permanentes de mediación con la realidad compleja.

Así pues pensar en las implicaciones lógicas y organizativas de la complejidad en las políticas públicas educativas requiere que, como pensadores estrategas, nos atengamos a la coherencia, el rigor y la apertura, es decir, que tengamos coherencia, rigor y apertura en relación con los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Exige, por tanto, una actitud transdisciplinaria hacia el conocimiento, iluminada por una nueva forma de pensar y que tiene en el diálogo su principal exigencia, superar las dicotomías, las estrechas visiones fragmentadoras del ser y la realidad. A través del diálogo, los aspectos aparentemente antagónicos y conflictivos pueden ser complementarios e inseparables en el contexto de cualquier organización. Así, el diálogo es la forma



operativa de los sistemas complejos, el diálogo que genera el fenómeno de la vida y promotor de las interacciones y relaciones de interdependencia entre los individuos/sociedad y la naturaleza.

En consecuencia es necesario entender que los contenidos de las políticas públicas educativas dialoguen con la vida, con el contexto, con la vida cotidiana y en definitiva, con el entorno social, natural y cultural para que los resultados pretendidos realmente produzcan los efectos pertinentes.

Finalmente, otro aspecto de trascendental importancia que no podemos en ningún caso abandonar es el relativo a la ampliación de los espacios de diálogo y participación efectiva de toda la ciudadanía en las Políticas Públicas de Educación, es decir, el asunto de la Democracia Real y no exclusivamente representativa.

Como es sabido todos los sistemas educativos del mundo están fuertemente burocratizados y reglamentados de tal manera, que tanto a los docentes y los más diversos profesionales del ámbito educativo, como los receptores de los servicios educativos, nunca les queda margen para poder manifestar la voz de su experiencia o la voz de sus reclamaciones y diagnósticos en el ámbito "in situ" de su trabajo diario. Si bien es cierto que muestras democracias representativas nos permiten elegir gobiernos y parlamentos o también consejos gestores en las instituciones, la representación no garantiza por sí misma la satisfacción de las necesidades de "**Lo Público**", sobre todo cuando la especialización y la burocratización generalizada aleja a la ciudadanía de la participación viva y directa en los asuntos que realmente les afectan en sus realidades cotidianas. Y es que el concepto de "**Lo Público**" no es asimilable al concepto de "**estatal**" o "**gubernamental**", además de que un representante, lo quiera o no e independientemente de que ejerza de manera coherente o no su representatividad es simplemente un delegado temporal de la ciudadanía que aunque esté habilitado para tomar decisiones, deberá hacerlo pensando siempre en las necesidades de sus representados.

La democracia no es solamente una fórmula electoral para legitimar la necesidad de organizaciones e instituciones que gestionen los asuntos públicos. Desde la perspectiva del desarrollo humano y entendiendo la educación en clave de responsabilidad social, la democracia no puede ser confundida con la liturgia cuatrienal a la que un gran número de países llamados democráticos nos tienen acostumbrados. Sobre todo, porque la democracia no es solamente un medio para dirimir las discrepancias de los diferentes modos de concebir la gestión y la solución de los problemas colectivos, sino también un conjunto de actitudes y valores orientados por la igualdad esencial de todos los seres humanos y de que somos depositarios de una dignidad singular e inviolable como así establece el artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Desde esta perspectiva, decir y hacer democracia, aunque lleve implícito la necesidad de representación, formalización y participación en la toma de decisiones colectivas, es antes que nada decir y hacer justicia, igualdad, respeto, tolerancia y solidaridad.

Tal y como señalan continuamente los diferentes informes del PNUD, la relación establecida entre democracia y desarrollo humano no es ni directa, ni automática, sobre todo cuando comprobamos como en todo el Planeta solamente una élite minoritaria es la que posee, controla y decide sobre la gran mayoría de los recursos económicos y financieros. La democracia más que un problema formal de libertades es antes que nada una cuestión de igualdades, puesto que nuestra capacidad de elegir y de tomar decisiones siempre estará asociada a nuestras condiciones materiales de existencia.

La democracia no es por tanto solo un medio, sino un fin en sí misma y en esta medida no puede reducirse exclusivamente a lo político, porque el concepto de democracia al estar asociado al de la igual dignidad de las personas y al valor absoluto de la vida, es un concepto abierto, asimilable más a un proceso permanente de conquista de dignidad humana, que al de un resultado formal expresado en fórmulas otorgadas que legitiman y enmascaran la desigualdad. El nivel o grado de desarrollo democrático de un pueblo no puede medirse exclusivamente por la formalidad de sus procedimientos en la toma de decisiones, sino por los resultados obtenidos y por el protagonismo que las personas y los agentes sociales tienen en los procesos de consecución de mayores cuotas de igualdad y dignidad.

Sin embargo y aun contando con las limitaciones y mixtificaciones que los procedimientos democráticos tienen, la experiencia y la historia nos dicen que el hecho de gozar de libertades políticas y poder participar en las decisiones colectivas que afectan a la vida cotidiana de las personas, no solamente son derechos humanos fundamentales, sino también excelentes formas para acrecentar y promover el desarrollo humano, atender las urgencias y desastres colectivos y asegurar el control público de las decisiones mediante el libre ejercicio de la participación ciudadana.

Hoy es más necesario que nunca, como nos señala Edgar Morin conjuntar esfuerzos profesionales y ciudadanos que nos permitan desburocratizar y democratizar las instituciones dotándolas de niveles de autonomía y creatividad coherentes con la complejidad de los procesos y competencias en las que están implicados: «...*La democracia parlamentaria, por muy necesaria que sea, es insuficiente. Incluso está en vías de desvitalizarse allí donde el pensamiento político pierde vigor; hay un gran desinterés ciudadano y una considerable incapacidad para afrontar los grandes desafíos de la era planetaria...*». En consecuencia, democratizar las políticas públicas y las instituciones, desburocratizarlas, no puede consistir como hasta ahora ha venido siendo. No se trata crear órganos representativos hipertrofiados o esclerotizados en sus funciones, como tampoco de crear nuevas jerarquías y reglamentos. Es necesario recrear y reinventar la democracia, no exclusivamente como una forma de representación, sino como un espacio de participación y de protagonismo de la ciudadanía que a partir de unos valores y objetivos compartidos permita expresar e integrar la diversidad y complejidad de los problemas, de las interpretaciones y de las opiniones. Como dice Morin: «...*Habría que concebir y proponer las diferentes modalidades de democracia participativa, sobre todo a escala local.*

*Sería útil despertar a los ciudadanos y fomentar su interés, necesario para la regeneración del pensamiento político, que, a su vez, regeneraría las vocaciones militantes para hacerse cargo de los grandes problemas. También sería útil multiplicar el número de universidades populares, que ofrecerían a los ciudadanos una iniciación al pensamiento complejo con el que podrían abarcar los problemas fundamentales y globales impartiendo, por una parte, un conocimiento no mutilado y, por otra, una iniciación a las ciencias históricas, políticas, sociológicas, económicas y ecológicas. La democracia participativa debe inventarse a partir de diversas experiencias locales, como en el caso de Porto Alegre, donde se invitó a participar a los ciudadanos en el examen del presupuesto municipal, especialmente en lo referente a inversiones. Puede adoptar la forma de debates públicos a escala local o regional para que los ciudadanos valoren proyectos controvertidos (trazado de una autopista, embalses, instalación de una fábrica contaminante, deforestación). Puede dar lugar a reuniones ligadas a proyectos públicos y también a consejos periódicos de barrio y de ciudad. Finalmente, puede adoptar la forma de jurados de ciudadanos que escuchen las opiniones de políticos y expertos sobre proyectos que revistan un interés (o un peligro) pública. La democracia participativa permitiría discutir, a nivel local, problemas de interés nacional e incluso planetario...» (MORIN, E.; 2011: 63-64).*

## 4.- Por una Escuela socialmente responsable<sup>4</sup>

*«...La antropología compleja reconoce al sujeto humano en su dualidad egocentrista/altruista, lo que le permite comprender la fuente original de solidaridad y de responsabilidad. Por ello el pensamiento complejo conduce hacia una ética de la responsabilidad (reconocimiento del sujeto relativamente autónomo) y de la solidaridad (pensamiento que religa) (...) no se puede hablar de responsabilidad si la noción de sujeto es ilusoria y si la posibilidad de autonomía de la mente es inconcebible. La responsabilidad necesita no obstante ser irrigada por el sentimiento de solidaridad, es decir de pertenencia a una comunidad. Tenemos que asumir a la vez nuestra responsabilidad de nuestra propia vida (no dejar que fuerzas o mecanismos anónimos tomen a su cargo nuestro destino) y nuestra responsabilidad respecto del prójimo (...) El sentido de nuestras acciones éticas puede ser desviado, pervertido por las condiciones mismas del medio en el que se realizan. De ahí nuestra situación incierta y compleja en relación con nuestros actos: somos totalmente responsables de nuestras palabras, de nuestros escritos, de nuestras acciones, pero no somos responsables de su interpretación ni de sus consecuencias. Lo que introduce, la apuesta y la estrategia en el corazón de la responsabilidad...»*

MORÍN, Edgar; 2006: 72 y 109

El problema principal del impacto que las nuevas tecnologías están teniendo en la Educación no es exclusivamente una cuestión de concepciones, métodos y técnicas de aprendizaje. La Educación no consiste únicamente en capacitar a las personas para que transformen información en conocimiento, sino en proporcionar las ayudas necesarias para que cada persona de forma original y autónoma pueda procesar ese conocimiento, crear nuevos conocimientos y transformarlos en sabiduría o en arte de vivir. Y en este punto nos recuerda nuevamente Edgar Morin: *«...La sabiduría no es lo que debe inhibir el amor, fraternidad, compasión, perdón, redención; debe iluminarlos, evitar que caigan en las trampas de la ilusión. O que se conviertan en su contrario: así, el amor al prójimo, caído en la trampa del egocentrismo, se vuelve posesivo y celoso, intolerante y malvado; el amor a la humanidad, caído en la trampa de la ilusión, se pone al servicio del sojuzgamiento de la humanidad...»* (MORIN, Edgar ; 2006: 152).

---

<sup>4</sup>Una gran parte de las reflexiones que se realizan en este capítulo han sido tomadas, reconstruidas y actualizadas a partir de las obras "La educación en clave de responsabilidad social" (2006) y "Dimensões da Psicopedagogia Hoje. Uma Visão Transdisciplinar" (2011)

Desde este enfoque habría que preguntarse ¿Las nuevas tecnologías, aumentan o disminuyen las posibilidades de una educación para la justicia, la solidaridad, la sensibilidad y la responsabilidad social? (ASSMANN, H.; 2002: 17) ¿Qué tipo de beneficios nos aportan? ¿Quién se favorece y quien se perjudica con su existencia y su uso masivo? ¿Acaso el hecho de que poseamos cada vez más información garantiza que los problemas de la humanidad se resuelvan de forma más eficaz? O como textualmente nos aclara Neil Postman «...*Si hay niños que mueren de hambre en el mundo -- y existen -- no es porque haya información insuficiente. Hemos sabido por un largo tiempo cómo producir suficiente comida para alimentar a todos los niños en el planeta. ¿Cómo es que dejamos que muchos mueran de hambre? Si hay violencia en nuestras calles no es porque tengamos información insuficiente. Si se abusa de las mujeres, si el divorcio, la pornografía y las enfermedades mentales aumentan, nada de eso tiene algo que ver con la información insuficiente. Me atreveré a decir que es porque algo más se está perdiendo, y no creo que deba decirle a esta audiencia lo que es. ¿Quién sabe? Ésta era de la información, puede volverse una maldición si estamos ciegos como para no poder ver...»* (POSTMAN, N.; 1998)

Adoptando este enfoque, estamos convencidos de que el nuevo paradigma educativo emergente que integra conscientemente el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas tendrá que plantearse necesariamente un problema ético. ¿A que finalidades servir? ¿A las de eficacia y competitividad del mercado o a la exigencia de justicia y solidaridad para con las grandes mayorías desheredadas del Planeta? Por eso la más fundamental de las alfabetizaciones es indudablemente la alfabetización ética, de la que ya hemos dado cuenta con anterioridad.

Conforme al análisis realizado anteriormente de la sociedad de nuestro tiempo, la crisis de civilización por la que atravesamos posee un triple carácter. Es al mismo tiempo una crisis social, laboral y ecológica (BOFF, L.; 2001: 13-18).

Social porque se ha configurado un tipo de humanidad opulenta, demográficamente minoritaria, que controla los procesos científico-técnicos, económicos, políticos y culturales y por otro la mayoritaria y vieja humanidad que intenta vivir con un nivel de consumo razonable, o simplemente en la pobreza, en la marginación o en la exclusión.

Laboral porque las nuevas tecnologías y la permanente innovación no solamente están creando nuevos perfiles formativos para las profesiones cualificadas que los sistemas educativos todavía no acaban de satisfacer, sino porque mayoritariamente y en el fondo, lo que se está exigiendo de las nuevas clases trabajadoras es una obediente descualificación, sobre todo cuando se constata el crecimiento del desempleo en todo el mundo. Por ello el problema es doble. Por un lado el de cómo garantizar el pleno empleo y por otro como conseguir que el cada vez más disponible tiempo de ocio pueda servir para el desarrollo y la realización de todas las capacidades humanas.

Ecológica porque los límites del crecimiento han sido rebasados, habiéndose puesto seriamente en peligro la sostenibilidad del planeta. Al haber abierto la caja

de Pandora y ser nosotros mismos los responsables de nuestra destrucción, la Tierra buscará su propio equilibrio lo cual nos está ocasionando ya numerosos problemas que únicamente podrán afrontarse si actuamos decidida y responsablemente desde la unidad de la especie humana, afirmando y haciendo visible lo único que quedó en la caja: la esperanza.

En consecuencia y si los problemas son globales y planetarios, urge también una revolución global y planetaria, no en el sentido tradicional que hasta ahora han tenido las revoluciones nacionales, sino en la dirección de construir «...*un nuevo fundamento que debería ser ético, una ética mínima a partir de la cual se abrirían posibilidades de solución y de salvación de la Tierra, de la humanidad y de los parados estructurales... se debería establecer un pacto ético, fundado, no tanto en la razón ilustrada, cuanto en el pathos, es decir en la sensibilidad humanitaria y en la inteligencia emocional, expresadas por el cuidado, la responsabilidad social y ecológica, por la solidaridad generacional y por la compasión, actitudes estas capaces de conmover a las personas y moverlas a una nueva práctica histórico-social liberadora. Urge una revolución ética mundial...*» (BOFF, L.; 2001: 17) Y obviamente en la construcción de este nuevo fundamento ético basado en el **pathos**, la Educación no solamente juega un papel absolutamente imprescindible, sino que se constituye en su propia naturaleza. En otras palabras: o conseguimos materializar y concretar en nuestras prácticas educativas un pacto ético, en sentido de crear, aprender, disfrutar y amar o no podremos salir de esta vorágine civilizatoria depredadora y necrófila.

A partir de esta convicción, la Educación tendrá que convertirse en un proceso permanente de acción transformadora que es al mismo tiempo social e individual. Un proceso por el cual las personas al enfrentarse a las injusticias, a las desigualdades y a los problemas de la realidad en la que viven, están al mismo tiempo contribuyendo a mejorarla y a mejorarse a sí mismos y en esta medida, ese proceso se hace también político. Es necesario por tanto afirmar la necesidad de concretar un desarrollo a escala humana, (MAX-NEEF, Manfred; 2006) haciendo del protagonismo de las personas no solo el centro de la Educación sino también del bienestar colectivo.

Siguiendo nuevamente a Postman en su obra «**El fin de la Educación**» (POSTMAN, Neil; 2001) podría decirse que el problema de la escolarización se reduce al planteamiento y la solución de dos grandes tareas, una de orden material o técnico y otra de orden metafísico o espiritual. Por un lado, la preocupación fundamental de la gran mayoría de los gobiernos del mundo es la de cómo garantizar materialmente que la población comprendida entre los seis y los dieciocho o veinte años, esté bajo control, al mismo tiempo que adquiere los elementos básicos de la cultura para que la adaptación social y laboral no genere conflictos. Pero por otro, como decía Iván Illich y de la misma manera que la sed no puede satisfacerse con Coca-Cola, la necesidad de Educación no puede tampoco satisfacerse con la escolarización.

El auténtico problema de la escolarización únicamente puede resolverse contestando a la pregunta ¿Escarlarizar para qué? la cual nos lleva a diferenciar con

nitidez entre Educación y escolarización. Si hablamos de educación, nos señala Postman, habrá necesariamente que encontrar un sentido que dé coherencia al pasado, al presente y al futuro. Por el contrario, si hablamos de escolarización bastaría con aplicar fórmulas técnicas y recursos materiales, para tener almacenados, custodiados y entretenidos a grandes masas de población durante determinados tramos de edad.

En consecuencia, no es posible pensar en una actividad educativa que no esté fundada en unos supuestos, unos fines, unos objetivos o unas creencias, lo que dicho de otra forma equivale a decir que no es posible una Educación que no esté fundada en unos principios éticos-morales capaces de dar sentido y continuidad a la misma. Precisamente uno de los problemas más importantes que tiene la Educación de nuestro tiempo es el oscurecimiento y la opacidad de las grandes finalidades, que terminan por perderse o al menos por difuminarse en favor de otros procesos externos y ajenos a lo estrictamente educativo, como serían la eficacia, las habilidades estrictamente técnicas, las acreditaciones, los exámenes, etc.

#### **4.1.- Una antropología**

La Educación no es posible entenderla sin una concepción del ser humano que educa y del ser humano al que se quiere educar, y esto no es otra cosa que la definición de una antropología educativa. Por tanto, toda teleología educativa, lleva implícita en su seno una lectura del ser humano real, el que piensa, trabaja y vive en la sociedad concreta y el del ser humano al que se aspira, o ese ser ideal que nunca es posible alcanzar, pero al que nos podemos acercar gracias a las posibilidades de perfeccionamiento del ser humano real.

Acercarnos a esta dialéctica entre lo que somos y lo que aspiramos a ser, significa al menos constatar que el ser humano, la persona concreta está caracterizada esencialmente por los siguientes rasgos definitorios:

1. **Inmanencia.** La persona tiene en sí misma un valor que ningún otro ser de la Naturaleza posee. La persona no es por tanto un mero individuo que pueda ser utilizado como medio, no es ningún instrumento ni apéndice secundario que puede ser sacrificado en aras a otro fin mayor, puesto que la persona posee valor por sí misma, es un fin en sí mismo, por encima del cual no puede existir nada más importante. Por ello, toda Educación que no ponga como lugar central y meta primera, permanente y última, el bien de la persona, no podrá ser realmente Educación, puesto que no hay nada más importante que un ser humano. Dicho en palabras de Mounier, «...*La persona es un absoluto respecto de cualquier otra realidad material o social y de cualquier otra persona humana. Jamás puede ser considerada como parte de un todo: familia clase, Estado, humanidad. Ninguna otra persona, y con mayor razón ninguna colectividad, ningún organismo puede utilizarla legítimamente como un medio...*» (MOUNIER, Emmanuel; 1972: 60). Bajo este principio, la

coherencia educativa reclama subordinar todas las infraestructuras, estructuras y las superestructuras escolares a la persona del alumno, por ello cuando hablamos de verdadera Educación no podemos hablar competitividad, selectividad, academicismo, niveles de exigencia, que son los valores del mercado, puesto que la primacía no reside en los resultados, ni en los medios, ni en las normas, ni en los programas, la primacía hay que encontrarla en la persona, porque lo realmente importante «... *dado que no es posible conseguir una igualdad objetiva es conseguir una igualdad de satisfacciones en el desarrollo: que toda persona esté satisfecha de su desarrollo como persona y de su desarrollo como profesional... y a esa igualdad sí se puede aspirar... ¿Y cómo se hace? Pues atendiendo a las necesidades profundas del ser humano y a las particulares de cada uno ya que cada persona. tiene una sabiduría íntima que no se puede manipular ni contrariar, de aquí que no podamos empeñarnos en forzar las cosas, de aquí que en la formación de la persona no pueda haber niveles de exigencia exteriores*»<sup>5</sup>. Se trata como dice Mounier de que cada persona descubra por sí misma su propias exigencias y necesidades como ser humano: «...*De aquí que el fin de la educación no sea adiestrar al niño para una función o amoldarle a cierto conformismo, sino el de madurarle y de armarle (a veces, desarmarle) lo mejor posible para el descubrimiento de esta vocación que es su mismo ser y el centro de reunión de sus responsabilidades de hombre...La persona sola encuentra su vocación y hace su destino. Ninguna otra persona, ni hombre, ni colectividad, puede usurpar esta carga...*» (MOUNIER, E.; 1976: 65 y 66)

2. **Apertura.** Los seres humanos somos seres de proyecto, somos seres abiertos al mundo y a la realidad, dotados de capacidades de mejora, de posibilidades de perfeccionamiento, dotados en suma de recursos para mejorarnos a nosotros mismos, a los demás y a todo lo que nos rodea. Una Educación que niegue la posibilidad de que el ser humano pueda crecer, pueda desarrollarse, pueda en definitiva crear nuevas soluciones para sus propios problemas, no podrá ser jamás Educación, podrá ser adiestramiento, domesticación o doma, pero nunca llegará a convertirse en Educación porque estará negando algo que las personas tienen ontológicamente instalado en su ser: su orientación hacia los valores y en particular hacia la esperanza.
3. **Actividad.** Mantener a una persona en la pasividad, reducirla a la categoría de espectadora, imposibilitarle su autoafirmación, significa en realidad desposeerla de su naturaleza esencial, significa condenarla a la categoría de objeto, de cosa que al ser tratada como tal quedaría aprisionada en el mundo del tener y no tendría posibilidad de acceder al mundo del ser, es decir no

---

<sup>5</sup> IBÁÑEZ NARVÁEZ, Miguel Ángel. Málaga 29 de diciembre de 1999.



podría llegar a ser persona. Las personas somos seres de acción y de proceso que nos formamos transformándonos, que nos hacemos haciendo, somos seres en suma capaces de trazar caminos, de abrir sendas y de encontrar soluciones nuevas, por el simple y sencillo hecho de caminar, de existir y de enfrentarnos al mundo y a lo cotidiano. Sin embargo decir que las personas somos seres ontológicamente activos no es suficiente a efectos educativos, porque de acuerdo con Fromm, no es lo mismo estar activo que ser activo ya que *«...en la actividad alienada no siento ser el sujeto activo de mi actividad; en cambio, noto el producto de mi actividad, algo que está “allí”, algo distinto de mí, que está encima de mí y que se opone a mí. En la actividad alienada realmente no actúo: soy activado por fuerzas internas o externas. Me vuelvo ajeno al resultado de mi actividad...»* (FROMM, E.; 1992: 94) por ello no podemos confundir la actividad que me aleja de la naturaleza de mi propio ser, la actividad que me enajena y esclaviza, que me suprime como ser humano en cuanto me hace sucumbir ante fuerzas que me dominan y escapan a mi control convirtiéndome en mera cosa, de aquella otra actividad que me libera y me ensancha en cuanto que me permite desplegar mi propio ser, mi propia vocación y me hace realmente el protagonista de mi propio proceso de humanización y autorrealización, de mi propio destino.

4. **Reflexión y emoción.** Si somos seres abiertos, de proyecto y en proceso es porque también somos seres capaces de reflexión, capaces de observar, percibir, analizar y evaluar todo lo que nos rodea y también a nosotros mismos. Somos seres en suma capaces de pensar y pensarnos, pero también de sentir y sentirnos, capaces de con-movernos y de responder desde nuestro propio interior a aquello que nos afecta. Somos en definitiva seres de afecto, de cariño, de ilusión pero también de ira, odio y miedo, en consecuencia, toda Educación que se tenga como tal, tendrá necesariamente que crear las condiciones para que los seres humanos puedan expresar, analizar y desarrollar positivamente sus emociones y sentimientos.
5. **Libertad y autonomía.** Si las personas somos seres llenos de posibilidades por hacer y en permanente proceso de desarrollo, somos también seres de respuesta y responsabilidad, dotados de capacidad de iniciativa, de poder para tomar decisiones y comprometernos con nosotros mismos y con la sociedad. Somos por tanto seres que materializamos nuestra existencia entre los márgenes de la libertad, la autonomía, el condicionamiento y la responsabilidad. No obstante, aquí resulta de suma importancia no confundir estos valores, con el concepto burgués de libertad asociado a la libertad de elección de mercancías, puesto que la libertad que exige liberalismo económico lleva a los seres humanos a la despersonalización. Aquí nos estamos refiriendo a la imposibilidad de crecer interiormente como personas

si no podemos gozar de condiciones de libertad, de condiciones para poder elegir y tomar decisiones y no obstante estas condiciones, como muy bien matiza Carl Rogers, no son sólo condiciones externas a mí, no son sólo factores materiales, sino también condiciones internas, factores espirituales, (ROGERS, C.; 1983: 319), porque hoy cuando gozamos de condiciones de libertad casi impensables hace cuarenta años, de hecho, o bien estas libertades no se ejercen o bien no se asume el coraje interior necesarios para afrontar y asumir el riesgo, la incertidumbre y el error. Con otras palabras: para educar no basta únicamente con crear condiciones materiales para el ejercicio de la libertad, no es suficiente con tener el derecho a ser libre sino al mismo tiempo ser capaz de ejercerlo, ser capaz de apostar, de arriesgar de tener fe en sí mismo, de no tener miedo a la propia libertad y como fácilmente puede comprobarse hoy en nuestras instituciones educativas, ni estudiantes ni profesores quieren asumir los riesgos de ser libres ni tampoco se dan las condiciones materiales que faciliten la libertad.

6. **Compromiso.** Gozar de libertad y autonomía es lo mismo que tener capacidad para responder y comprometerse, porque la libertad no es un valor asociado unilateralmente a la elección de mercancías y nuestra capacidad de consumo, sino a la posibilidad de descubrir y materializar por nosotros mismos lo que necesitamos para ser felices o vivir en armonía, por ello, de lo que realmente se trata aquí es de una libertad capaz de hacer del ser humano una persona: «...*La libertad de descubrir por sí misma su vocación y de adoptar libremente los medios para realizarla. No es una libertad de abstención, sino una libertad de compromiso...*» (MOUNIER, E.; 1976: 71), porque además el modelo liberal bajo la apariencia de defensa a ultranza de la libertad como capacidad de elegir, en realidad lo que hace es encubrir la injusticia y la desigualdad: «...*la mística central del capitalismo: la de la libertad en la competencia y de la selección de los mejores mediante la iniciativa individual, la de la libertad de los defensores de la propiedad privada...*» (MOUNIER, E.; 1976: 145-147). .
7. **Creatividad.** Los seres humanos somos también seres creativos, capaces no sólo de autoinventarnos y producir narrativas que llenan de sentido nuestra existencia, sino también de autorrealizarnos y de ser autónomos, de tomar las riendas de nuestro proyecto de vida, partiendo de que también la realidad nos limita imponiéndonos los marcos de nuestra propia pertenencia. Somos capaces de autonomía y de independencia, aunque siempre relativa en cuanto que estamos y vivimos vinculados con nuestro medio natural y social y por tanto no nos pertenecemos totalmente.

8. **Diálogo, comunicación y participación.** El desarrollo de procesos de comunicación constituye un pilar estratégico en la construcción personal. No es posible entender, una educación para y con la persona si no está atravesada por la comunicación y el reconocimiento de los demás. Para una nueva Educación Transformadora y Ecosistémica necesitamos tanto del diálogo tanto interior, con la persona que llevamos dentro, como el diálogo exterior con la persona en la que nos reconocemos. Los procesos y procedimientos de diálogo son siempre muchísimo más que meros instrumentos pedagógicos, son primordialmente fines que ocupan un lugar central en todos los procesos educativos. Diálogo interior, reflexión, capacidad de reconocerse a mí mismo como ser humano igual a los demás y al mismo tiempo diferente que al encontrarme, no sólo me analizo y me describo, sino que al mismo tiempo me evalúo y me proyecto. Este diálogo interior que me ensancha abriéndome nuevas posibilidades, anticipándome las consecuencias de mis propias acciones y que afianza la conciencia de mi propio yo que no se escapa, que no huye, sino que me interpela como ser de compromiso y de responsabilidad, es lo que para Mounier constituye una medida revolucionaria: «...meditar pausadamente, ser antes de obrar, conocer antes de actuar...» (MOUNIER, E.; 1976: 208) , ya que de lo contrario la actividad se convertiría en pura mecánica, en mero movimiento y no podría contribuir entonces al proceso de maduración personal. Pero al mismo tiempo que diálogo interior, al mismo tiempo que toda persona está llamada a la interpelación personal, está abierta al misterio del ser humano que es, está también abierta al otro, al tú en el que se reconoce como diría Martín Buber, está en suma proyectada al los demás porque es también un ser social, ya que nuestra persona no está completa si solamente la referimos a nosotros mismos. En consecuencia resulta impensable que pueda intervenir educativamente sin garantizar condiciones y posibilidades efectivas de expresión y escucha mutuas, de participación, de materialización de proyectos en común, en colaboración y cooperación.
9. **Humor y alegría.** Un auténtico diálogo y una placentera y provechosa comunicación jamás podrán darse si los seres humanos no fuésemos capaces de observarnos desde fuera, de mirarnos en perspectiva y relativizar nuestros propios puntos de vista. Al final todo se pasa y nunca hay motivos suficientes para quemar las naves. La paciencia todo lo alcanza, como diría Santa Teresa de Jesús, por ello una Educación que sea capaz de crear las condiciones para que las personas puedan expresar sus ideas, sentimientos, intuiciones y producciones permitiéndoles reconocerse como las personas que realmente son, percibiendo y sintiendo que tienen confianza en ellas y que se las considera como “alguien” y no como “algo”, no puede realmente conseguirse sin la existencia de un clima de alegría, cordialidad y buen humor. Es a través

del humor como se reconoce la alegría y el interés por el otro, es el humor el regulador de la temperatura psicosocial y el que realmente te abre a la confianza mutua puesto que el humor es el amor con "H". De esta manera, si el humor es lo mismo que el amor, el diálogo y la comunicación pueden entenderse también desde la perspectiva de la donación ya que toda persona que comunica está ofreciendo algo y al ofrecer, al donar está participando, está formando parte del grupo en el que se reconoce, está siendo más ella misma porque ha descubierto que existe el nosotros en su propio yo. Por ello, cuando desde los sistemas escolares se impide este reconocimiento, bien mediante la negación de la comunicación y la participación o bien mediante el vaciamiento de la misma hasta considerarla innecesaria, se está obviamente deshumanizando. Y para resolver este problema no bastan las buenas intenciones y reglamentos, no basta con las garantías jurídicas del derecho a participar, se necesita siempre ir mucho más al fondo porque para que surja la generosidad, la confianza mutua y el diálogo hay que crear un clima psicosocial y unas formas de actividad capaces de poner al alumno en disposición de participar y de ofrecerse libremente a los demás, que solamente el humor y la alegría pueden garantizar.

10. **Vida, espiritualidad y trascendencia.** Las personas somos seres abiertos a la trascendencia, entendida ésta como un ir más allá de las limitadas respuestas que nos ofrece la ciencia y la tecnología y de reconocer que no hay ningún tipo de conocimiento que explique la realidad totalmente. Abiertos siempre al reconocimiento de que existen interrogantes profundos que no sabemos explicar y que nos impulsan a descubrir en nosotros el sentido de nuestra vida y de nuestra historia. Por eso no es ningún atrevimiento afirmar que somos seres espirituales abiertos al misterio y al amor, conectados y formando parte del universo y capaces de encontrar las fuentes de la sabiduría perenne. Una Educación que contemple estas dimensiones, no puede por tanto formularse como un proceso de acumulación de conocimientos, ni mucho menos como un mecanismo de obtención de credenciales, sino que por el contrario procurará impulsar la realización de esa vocación interior de cada persona en particular. Y este principio original no es otro que el de la propia vida: no puede entenderse la Educación si no es para y por la vida, tanto en el sentido del propio desarrollo experimentado como compromiso, como en el sentido de biofilia, de apertura y crecimiento cualitativo que hace que el individuo se despliegue, se expanda, genere en suma más vida. En consecuencia como nos dirá Mounier, «...*la escuela desde el grado primario tiene como función enseñar a vivir, y no acumular unos conocimientos exactos o ciertas habilidades, Y lo propio en un mundo de personas es que la vida no se enseñe en ella mediante una instrucción impersonal suministrada en forma de verdades codificables...*» (MOUNIER, E.;

1976: 95). Educación para la vida que no es mera receta transversal de conocimientos circunstancialmente convertidos en materias académicas, sino proyecto de convivencia, de relación interpersonal, de comunicación, de diálogo, de aprecio, de comprensión, de empatía, de cariño y en suma de educación para el amor, porque como señala Fromm, cada individuo puede avanzar si así lo prefiere en dos direcciones, en la dirección biofílica de crecimiento, representada por el amor a la vida, a la independencia y al ser humano, o en la dirección necrofílica de destrucción representada por el amor a la muerte, al egoísmo narcisista y a la dependencia o esclavitud (FROMM, E.; 1966: 19).

## 4.2.- La responsabilidad social de la Educación

Una Educación socialmente responsable puede describirse como aquel proceso de ayuda permanente a los seres humanos orientado a responder coherentemente a los retos del tiempo que les ha tocado vivir y destinado a desarrollar todas las dimensiones de la persona. Una respuesta y un desarrollo que necesariamente tienen que ser inseparables además de sustentables, es decir, que sean facetas capaces de garantizar en el futuro el despliegue y el descubrimiento de todas las capacidades humanas, así como la autorrealización y la felicidad.

Dicho en palabras de nuestro gran amigo y fallecido maestro José García Calvo: una educación responsable socialmente es aquella que es capaz de crear las condiciones para que emerjan teorías más explicativas y comprensivas de la realidad, pero también dotada de recursos y tecnologías más eficaces y provechosas para satisfacer las necesidades, la armonía y el bienestar de todos los seres humanos sin excepción.

El primer deber moral de toda Educación, consiste en ayudar a los seres humanos a que se construyan a sí mismos en interacción con la realidad social, económica, política, cultural y natural, una interacción que no es un mero activismo sino que posee un contenido ético de implicación, de compromiso tanto por la mejora de las condiciones materiales como de la propia condición como ser humano. Esta es la razón por la que los tres más importantes problemas a los que tiene que hacer frente la Educación son el **miedo**, **individualismo** y la **desmoralización**.

### 4.2.1.- El miedo

No hay que profundizar mucho para darnos cuenta de que no hay ningún ser humano que no haya experimentado alguna vez o muchas veces la emoción del miedo. El miedo forma parte de nuestra naturaleza biológica y psicológica y tiene también una función de supervivencia si se presenta de forma equilibrada y proporcionada al peligro o a la amenaza que anuncia. De hecho nuestra conducta, nuestros hábitos y nuestras rutinas, aunque no nos demos cuenta, muchas de ellas están motivadas por el miedo. Nadie se escapa del miedo al dolor, al sufrimiento, a la enfermedad y a la muerte por eso tal vez una de las mejores estrategias para

convivir con el miedo sea aceptarlo sin resistirse a él porque cuanto más nos resistamos más fuertemente lo reforzaremos.

En todo caso, es imposible madurar personal y socialmente si no enfrentamos el miedo de una forma adecuada y equilibrada. No obstante, el miedo siempre ha sido una emoción abundantemente utilizada por religiones, iglesias, organizaciones, instituciones para hacer cumplir sus fines, objetivos y decisiones. Generalmente se ha utilizado siempre en la infancia o en aquellas edades en las que el ser humano no ha desarrollado todavía la capacidad de pensar racional y críticamente, aunque obviamente en la edad adulta y para el conjunto de toda la ciudadanía. En este punto la familia, la escuela y la religión han jugado siempre un papel muy importante en el uso y el abuso de los miedos mediante los más diversos procedimientos de amenazas, chantajes y castigos. De hecho la obediencia se obtiene a base de inocular miedos de los más diversos: miedo al fracaso; miedo a no satisfacer las expectativas que nuestros padres o las personas significativas esperan de nosotros; miedo a perder la protección y el afecto de los demás; miedo a la soledad y al abandono; miedo a que piensen mal de nosotros o nos critiquen; miedo a no tener la influencia en los demás que nos gustaría tener; miedo al futuro y por supuesto también miedo a la libertad del que ya nos hablara Fromm en su famosa obra. (FROMM, E.; 1990). En palabras de Krishnamurti: «...*Nuestro principal problema, nuestro problema realmente esencial, es librarnos del miedo. ¿Sabes lo que el miedo causa? Ofusca la mente. La insensibiliza. Del miedo brota la violencia (...) En tanto exista el deseo de ganar, de realizarse, de llegar a ser - en cualquier nivel que sea- habrá inevitablemente ansiedad, dolor, miedo (...) El propósito de la educación es el de erradicar, tanto interna como externamente, este miedo que destruye el pensamiento humano, la relación humana y el amor...*» (KRISHNAMURTI, J.; 1992)

No hay que olvidar que los tres pilares sobre los que descansa el desarrollo y la maduración personal precisamente se fundan en superar el miedo. El primero consiste en lo que me gusta denominar “**integrar el yo pasado**”, es decir, reconocer que el pasado es pasado y por tanto inmodificable y sin solución, por lo que preocuparse por él o estar continuamente recordándolo con arrepentimientos o nostalgias a lo único a lo que nos puede conducir es a la depresión o a sus derivas de ansiedad y angustia. El segundo es “**liberarse de la culpa**”, es decir, de ese pensamiento tóxico que nos conduce a sentirnos responsables de todo lo que nos sucede, en nosotros o en nuestro alrededor, bloqueando nuestras posibilidades de creación, de asumir riesgos y hacer apuestas. Y el tercero “**perder el miedo**”, especialmente ese miedo a lo que los demás dicen, juzgan y prejuzgan de nosotros.

Estas son a mi juicio las razones que apuntan a la necesidad de que la Educación Transformadora tiene como objetivo también el liberarnos de los miedos porque únicamente así podremos ejercer nuestra responsabilidad y el compromiso voluntario en acciones y trabajos que nos desarrollen y autorrealicen. Nos lo dice magistralmente Jiddu Krishnamurti. «...*El hombre tiene miedo, porque sin un profundo sentido de belleza, de afecto, está perdido. Y habiendo perdido esto, se vuelven muy importantes las ceremonias superficiales, los ritos, el acudir a los templos, el repetir mantras. En realidad, todo eso carece en absoluto de*

*importancia. La religión nacida del temor se convierte en una fea superstición. Por lo tanto, hemos de comprender el temor. Ustedes saben, uno tiene miedo: miedo de los padres, miedo de no pasar los exámenes, miedo de los maestros, miedo del perro, de una serpiente. Tienen que comprender el temor y tienen que estar libres de él. Cuando se está libre del temor, existe un profundo sentimiento de bienestar, de pensar con gran claridad, de mirar con una sonrisa las estrellas, las nubes, los rostros. Y cuando no hay temor, ustedes pueden ir mucho más lejos. Entonces pueden descubrir por sí mismos aquello que el hombre ha estado buscando generación tras generación...» (KRISHNAMURTI, J.; 1991: 14).*

Así pues, uno de los principales objetivos de este nuevo tipo de Educación Ecosistémica es el de ayudar tanto al alumnado como al profesorado a liberarse del miedo con lo que al mismo tiempo estaremos contribuyendo a prevenirnos social y políticamente de cualquier tipo de dogmatismo, autoritarismo o de fascismo. Y esto no es algo que se consiga exclusivamente con la creación de ambientes psicosociales de libertad y exentos de culpa y miedo, que también, sino sobre todo mediante el contagio de comportamientos y actitudes que pasan por la conducta del docente y también mediante procedimientos específicos para encontrar calma, serenidad, sosiego y paz interiores.

#### **4.2.2.- El individualismo**

Adiestrados como hemos sido a concebir que el aprendizaje es algo únicamente individual, que es necesario para el éxito individual, que se realiza de forma individual y que se evalúa y acredita también de forma individual, hemos desaprovechado una gran oportunidad para ejercitar otras facetas que son absolutamente indispensable para el desarrollo de la inteligencia emocional y en definitiva de la persona entera. Nos estamos refiriendo al aprendizaje y desarrollo de competencias y habilidades sociales

Una educación en clave de responsabilidad social es entre otras cosas, aquella que promueve, estimula y posibilita el desarrollo de la sensibilidad social, ayudando a que educadores y educandos tomen plena conciencia de las preocupaciones, las necesidades y los sentimientos de los demás, y específicamente de aquellos que más necesidades tienen, lo cual requiere (GOLEMAN, D.; 1999: 51):

1. Comprender a los demás, teniendo la capacidad de percibir sus sentimientos y puntos de vista, así como interesarnos y comprometernos con las cosas y problemas que les preocupan.
2. Orientación hacia el servicio, siendo capaz de reconocer, anticiparse y satisfacer las necesidades de nuestros semejantes.
3. Aprovechamiento de los recursos, la experiencia, las enseñanzas y el estímulo que nos proporcionan los diferentes tipos de personas con las que convivimos diariamente.

4. Tener conciencia política, tanto en el sentido de captar las corrientes emocionales y relaciones de poder que subyacen en los grupos, como en el de denunciar, argumentar, criticar y proponer alternativas capaces de mejorar la convivencia pacífica y garantizar los derechos democráticos y y de la ciudadanía.
5. Ser capaz de dialogar, comunicarse con los demás emitiendo mensajes claros.
6. Resolver conflictos, tomar decisiones, negociar y establecer mediaciones.
7. Ejercitarse y habituarse a colaborar, cooperar, trabajar en equipo, y a servir y ayudar a los demás.
8. Afrontar compromisos y responsabilidades que impliquen participar en la organización, la dirección o el gobierno de grupo. Ser capaces de ejercer un liderazgo democrático

#### **4.2.3.- La desmoralización**

En cuanto al problema de la desmoralización en el doble sentido de ausencia de moral e inexistencia de esperanza, no se trata aquí de rearmar dogmáticamente a los individuos a base de inculcación e inoculación de códigos éticos estrechos, restringidos y autocráticos, sino que por el contrario, de lo que se trata es de desarrollar todas las posibilidades que permitan una reconstrucción ética de nuestras vidas cotidianas, en el sentido de encontrar argumentos más potentes, argumentos más explicativos a lo que cotidianamente hacemos.

Hacer frente a la desmoralización de nuestro tiempo significaría en términos educativos afrontar el reto de la Educación Ética, Espiritual y Moral de nuestra juventud proporcionándoles los elementos para que desarrollen su juicio moral y hagan cada vez más corta la distancia que hay entre el saber y el hacer. Significaría en suma responder con alegría y optimismo al reto de vivir como proyecto abierto y atravesado por la esperanza en nuestras capacidades y posibilidades. En suma educar para la valentía, la moral, la generosidad y el desprendimiento.

Pero además, este carácter moral de la respuesta educativa a los problemas de nuestro tiempo significaría también una educación del carácter, una educación de la voluntad, una educación de los sentimientos, lo que en otros términos supondría una revisión de nuestros sistemas de motivaciones y de nuestros sistemas de creencias sobre la realidad y sobre nosotros mismos. Responder por tanto a los problemas y contradicciones de los seres humanos de nuestro tiempo, no solamente sería una exigencia ético-lógica, sino también psico-lógica.

Exigencia psicológica en cuanto que una educación del carácter y de la voluntad tendría que contribuir al desarrollo de un autoconcepto y una autoestima equilibradas; tendría que proporcionar a los individuos recursos para analizar sus propios fallos sin autocondena; para aceptarse a sí mismos; para controlar sus



impulsos y emociones; para desarrollar en ellos las capacidades de la inteligencia emocional y hacer frente a todas la patologías psicosociales de la posmodernidad que anteriormente hemos descrito.

Exigencia ético-lógica en cuanto que debe proporcionar a todos los individuos argumentos potentes para explicar y hacer frente a la realidad desde posiciones de simetría y de diálogo, argumentos de biofilia, de amor a la vida, capaces de establecer los límites entre lo que significa una vida buena y una buena vida. Y estos argumentos son sobre todo de carácter social, basados en principios de igualdad, de justicia y de solidaridad, porque nada de lo que es humano no es ajeno, lo que significaría también plantear exigencias de carácter cívico y político.

Se trata en definitiva de una Educación capaz de responder a los grandes desafíos del tiempo que nos ha tocado vivir, pero responder no de cualquier forma, no con cualquier medio, sino de responder coherentemente, es decir resolviendo el problema de que los medios prefiguran siempre el fin anunciado, lo que implicaría desarrollar radicalmente valores de optimismo y de esperanza, significaría una vez más hacer de la Educación una tarea moral encargada estimular el desarrollo de tres virtudes esenciales:

1. **Coraje** para vivir frente a las limitaciones que nos determinan, frente a los obstáculos que nos dificultan, coraje en suma para vivir frente a la muerte. Pasión por la vida, el aprendizaje, la curiosidad y el ancho espectro de posibilidades de desarrollo que tiene todo ser humano. Pasión de amor por los seres humanos, por la persona concreta que me acompaña y me interpela, pasión en suma por llegar a ser plenamente persona.
2. **Generosidad** para convivir con los demás, para darnos cuenta de que la vida es una y que cualquier problema que afecte a cualquier ser humano nos afecta también a nosotros. Generosidad para reconocernos en el otro que me interpela, en el otro que me acusa, en el otro que me pide ayuda, en el otro que llora en silencio, en el otro que está al margen. Generosidad en suma para darme cuenta de que no somos realmente un yo si no existe un tú que nos afirme, de que no existimos realmente si no hay nadie que nos escuche. Generosidad que nos desvela que formamos parte de una comunidad, de una especie y de un solo mundo.
3. **Prudencia** para sobrevivir frente a las necesidades que no podemos satisfacer y frente a las variables que no podemos controlar. Prudencia para reconocer que somos seres muy limitados, erróneos y contradictorios. De que estamos llenos de aspectos manifiestamente mejorables y de que por mucho que intentemos ser mejores siempre habrá algo en nosotros susceptible de ser enmendado y corregido. Prudencia para entender nuestra vida tiene unos límites que no podemos rebasar y de que exige por nuestra parte de una

actitud de humildad, serenidad y conformidad ante aquello que depende de causas a las que no podemos ni sabemos hacer frente.

Sin embargo esta coherencia esperanzada que fundamenta una Educación socialmente responsable significa también una estrategia general de vida, un modo concreto de afrontar con armonía y serenidad los retos cotidianos y esta estrategia no es otra que la correspondencia entre lo que pensamos, lo que sentimos, lo que decimos y lo que hacemos, porque precisamente la raíz de gran parte de todas las esquizofrenias de nuestra civilización, reside en la falta de autenticidad, es decir, en la ausencia de una correspondencia entre nuestro ser y nuestro hacer.

Por tanto, no se trata solamente de asumir como finalidad esencial de la Educación la alfabetización ético-socil, sino de apostar y arriesgar por la construcción de una «**revolución ética**» capaz de responder a la denominada cultura de la normalidad, aquella que no se sorprende de nada y en la que ha desaparecido la capacidad de indignación, de lucha contra la injusticia e incluso de compasión. Pero además, ser capaz de enfrentarse a la cultura del cinismo, que es aquella que acepta la mentira, el doble lenguaje o las promesas incumplidas como forma de acción habitual en las relaciones sociales y en las instituciones políticas. (NÚÑEZ, C.; 2001)

Esta revolución ética, que en realidad no es más que un volver a la senda de los grandes valores como la justicia, la libertad, la verdad o el amor desde una nueva óptica, posee una misión educativa esencial: formar la conciencia de los seres humanos para que sean capaces, no solo de percibir la distancia entre lo que dicen y lo que hacen (pensamiento crítico-reflexivo) sino sobre todo de hacerla cada vez más corta en todos los ámbitos de su vida (coherencia estratégica). Por tanto se trata de un amplio proceso de des-educación y de re-educación, es decir, de un conjunto de acciones dirigidas a denunciar lo que de opresivo, alienante y negador de la dignidad humana hay en las instituciones sociales y en nuestra propia conducta, pero al mismo tiempo a anunciar y poner en marcha, mediante el esfuerzo y el compromiso personal, proyectos capaces de garantizarnos situaciones vitales más dignas y satisfactorias.

Una educación de estas características plantea varias cuestiones en relación con los ámbitos en los que definir o hacer explícitas las finalidades educativas a las que aspira. Una educación de este tipo tendrá necesariamente que formular y responder preguntas si es que aspira a fundamentar y justificar racional y éticamente sus finalidades. Preguntas que pueden agruparse bajo las perspectivas siguientes:

1. **Perspectiva antropológica:** ¿Qué es el ser humano? ¿Cuáles son las características del ser humano del nuevo milenio? ¿Podemos anticipar el perfil del ser humano hacia el que nos dirigimos? ¿Qué perfil de ser humano necesitamos?

2. **Perspectiva ética:** ¿Cuáles son los argumentos principales para que las instituciones educativas se impliquen en la tarea de responder a los problemas que la realidad plantea? ¿Cuáles son los valores irrenunciables que están en la base de toda intervención educativa? ¿Qué actitudes hay que cultivar?
3. **Perspectiva deontológica:** ¿Qué somos? ¿Profesores o educadores? ¿Qué significa ser educadores? ¿Cuáles son las funciones de un profesional de la educación? ¿Cuáles son los argumentos éticos que están en la base de sus funciones? ¿Profesionales para la transmisión o para la formación y la maduración? ¿Cuáles son nuestras posibilidades? ¿Y nuestros límites? ¿Cuál debería ser nuestro código ético? ¿Profesión o vocación?
4. **Perspectiva sociopolítica:** ¿Qué enseñar? ¿Qué vale realmente la pena ser aprendido? ¿De dónde proceden nuestros modelos curriculares? ¿Son necesarios otros modelos curriculares para dar respuesta a los problemas sociales e individuales de los seres humanos de nuestro tiempo? ¿Quién determina lo que hay que enseñar? ¿Cómo se distribuye el saber? ¿Somos consumidores o constructores del conocimiento? ¿Transformar o conservar? ¿Son las instituciones educativas reproductoras de las contradicciones de nuestro tiempo? ¿Pueden las instituciones educativas producir transformaciones para superar dichas contradicciones? ¿Deben hacerlo?
5. **Perspectiva epistemológica:** ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se produce el conocimiento? ¿Cómo debe reconstruirse el conocimiento cotidiano en nuestras aulas? ¿Qué es el conocimiento relevante? ¿Qué tipos de conocimientos necesitan nuestros alumnos a la luz del tiempo que nos ha tocado vivir? ¿Qué características tiene el conocimiento escolar? ¿Cabezas bien hechas o cabezas bien llenas?
6. **Perspectiva práctica:** ¿Qué hacer? ¿Qué es posible y qué no es posible hacer? ¿Cuáles son los límites? ¿En qué ámbitos de las tareas de la profesión de enseñar podemos y debemos intervenir? Y mañana tengo clase... ¿Qué hago?.
7. **Perspectiva técnica:** ¿Grandes propósitos o pequeñas metas? ¿Cómo hacerlo? ¿Con qué medios? ¿Cuáles son los métodos? ¿Qué actividades? ¿De qué recursos dispongo? ¿Qué necesidades de formación tengo que satisfacer?

## 5.- Por una Escuela solidaria

*«...Los desarrollos contemporáneos de los egocentrismos individuales y de las relaciones de interés/beneficio han desintegrado muchas solidaridades tradicionales y plantean de manera aguda el problema de solidaridad/responsabilidad, es decir, el problema ético (...) la única salvaguarda de una muy alta complejidad se encuentra en la solidaridad vivida, interiorizada en cada uno de los miembros de la sociedad (...) La democracia hace del individuo un ciudadano que no solo reconoce deberes, sino que ejerce derechos. El civismo constituye entonces la virtud sociopolítica de la ética. Requiere solidaridad y responsabilidad. Si el civismo se marchita, la democracia se marchita...»*

**Edgar Morin.**

*El Método 6. La Ética. Págs: 164, 165,166*

*«...Es fundamental que un biólogo discuta la naturaleza de las formas de vida que analiza, pero es igualmente fundamental discutir la solidaridad, la ética, el amor, la dignidad, el respeto hacia los otros, la naturaleza de la democracia (...) Lo que cuenta es el compromiso con una solidaridad significativa y duradera para con los oprimidos y las oprimidas...»*

**Paulo Freire.**

*El Maestro sin recetas. 2016: Págs: 62 y 65*

Cualquiera que haya leído y estudiado con un mínimo de profundidad las obras de Edgar Morin y Paulo Freire, se habrá dado cuenta de que el eje fundante y transversal que está presente en todas sus obras es sin duda alguna la Ética.

Para Edgar Morin la Ética posee un carácter complejo en el sentido de que siempre está sometida a los avatares, circunstancias, acontecimientos y emergencias de una sociedad compleja y de un ser humano complejo (*sapiens-demens*). En consecuencia, la Ética no algo fijo e inmutable que permanezca ahí para siempre como una guía infalible y precisa de la conducta humana. Y es que de hecho, son muchísimos los líderes políticos y sociales que en nombre de la Ética justifican sus actos más contradictorios y execrables. La palabra Ética y el concepto que representa como arte de vivir una vida buena parte de esa gran cantidad de valores y principios morales que se han desnaturalizado, descafeinado y se han hecho líquidos según la conocida expresión de Zygmunt Bauman.

Es indudable que una cosa es hablar y dar discursos sobre Ética y otra bien diferente visibilizarla en conductas y acciones humanas. Y en este punto Edgar Morin nos aclara que aunque sometida a la incertidumbre dada nuestra compleja

condición humana y a los operadores que rigen la complejidad social, la Ética es algo que se constituye y reconstituye continuamente y por tanto exige de nuestra parte estar continuamente atentos y vigilantes porque en cualquier momento podemos sorprendernos pensando o diciendo una cosa y haciendo exactamente la contraria o también confundiendo moral con moralina. Con sus propias palabras: «...*Las dificultades del autoconocimiento y del autoexamen críticos ponen dificultades a la lucidez ética. La mayor ilusión ética consiste en creer que se obedece a la exigencia ética más alta cuando se obra por el mal y la mentira. Como escribe Theo Klein, “La Ética no es un reloj suizo cuyo movimiento jamás se perturba. Es una creación permanente, un equilibrio siempre presto a romperse, un temblor que nos invita en todo instante a la inquietud del cuestionamiento y a la búsqueda de la buena respuesta. La moralina (tomo este término de Nietzsche) es la simplificación y la rigidificación ética que conducen al maniqueísmo, y que ignoran comprensión, magnanimidad y perdón...”* (MORIN, E.; 2006: 61).

Aunque para Paulo Freire como para Edgar Morín responsabilidad y solidaridad forman parte de un mismo bucle ético que se vincula y concreta con el compromiso libre y voluntario de apostar y arriesgar por una vida y una sociedad democrática más plena y humana, Freire pone el énfasis en el contenido de las palabras-concepto **liberación** y **esperanza**. Con sus propias palabras: «...*Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los “condenados de la Tierra” (...)* La esperanza de la liberación no significa ya la liberación. Es preciso luchar por ella en condiciones históricamente favorables. Si éstas no existen tenemos que luchar de forma esperanzada para crearlas. La liberación es la posibilidad, no la suerte, ni el destino ni la fatalidad. En este contexto se percibe la importancia de una educación, para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética en fin...» (FREIRE, P. ; 1997b; 35 y 36),

Con esta breve aclaración lo que pretendo mostrar es que el asunto de la solidaridad y la responsabilidad no es algo que se haya puesto ahora manifiestamente de relieve como una imperiosa necesidad ineludible para afrontar los estragos sociales y personales de la pandemia de la Covid-19. Por el contrario la ética de la responsabilidad y de la solidaridad, es algo que tiene una trayectoria filosófica y educativa muy antigua, si bien su auge más relevante, hay que situarlo en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, aunque dichos términos no aparezcan textualmente en su articulado. Desde esta perspectiva histórica me ha parecido de sumo interés para los fines de esta obra, dar un repaso a todos aquellos autores y educadores que desde mi personal punto de vista más y mejor han contribuido a la Educación con y para la Solidaridad. Y digo bien “autores” y no autoras, porque como ya sabemos y por desgracia las mujeres siempre estuvieron ausentes e invisibles en los libros y manuales de la Historia de la Educación que hemos utilizado hasta ahora.

## 5.1.- Aproximación histórico-pedagógica

*«...Las virtudes no se originan en nosotros por naturaleza ni contra naturaleza, sino que lo hacen en nosotros que, de un lado, estamos capacitados naturalmente para recibirlas y, de otro, las perfeccionamos a través de la costumbre. Más aún: de cuanto se origina en nosotros por naturaleza primero recibimos las facultades y después ejercitamos sus actividades. Las virtudes, en cambio, las recibimos después de haberlas ejercitado primero. Lo mismo que, por lo demás, en las artes: lo que hay que hacer después de aprenderlo eso lo aprendemos haciéndolo: por ejemplo los hombres se hacen constructores construyendo y citaristas tocando la citara. Pues bien, de esta manera nos hacemos justos realizando acciones justas y valientes. La virtud se origina como consecuencia y a través de las mismas acciones...»*

**Aristóteles**

*"Ética a Nicómaco"*

Libro II.I. Pág. 76

La "Educación para la solidaridad" en particular y lo que se conoce como "Educación en Valores" en general, son un área de conocimiento de las Ciencias de la Educación de antiguo recorrido en nuestras instituciones escolares y académicas. Basta con hacer un breve viaje por la Historia de la Pedagogía Social o por la Historia de la Educación Moral, para darnos cuenta del extraordinario caudal de aportaciones, experiencias, modelos y teorías que aun a pesar del tiempo transcurrido y los cambios históricos acaecidos, siguen teniendo a nuestro juicio, plena vigencia en casi todas sus propuestas y principios.

Desde el siglo XVII, las aportaciones a la educación en valores sociales, a la Pedagogía Social y en general, al pensamiento educativo emancipador que sitúa a la Educación como la primera y más fundamental herramienta para la liberación personal y social, no han dejado de sucederse. En el fondo, tanto el pensamiento pedagógico, ya sea heredero de concepciones y creencias religiosas, filosóficas, políticas o ilustradas, como las realizaciones escolares concretas de cada una de ellas, siempre estuvieron bajo la inspiración y el fundamento de sólidos principios morales y valores éticos.

En el momento actual, nos parece evidente que la relación entre Ética y Educación se nos presenta marcada y condicionada por la subordinación a valores exclusivamente económicos y utilitarios. Sin embargo, por muchas que sean las dificultades, contradicciones e incoherencias que ahora se nos presentan en esta inseparable y profunda relación entre Ética y Educación, siempre es posible superarlas y trascenderlas. A su vez, es necesario también reconocer que la

función de transmisión de la herencia cultural dada y heredada de antemano asignada a las escuelas, nunca se redujo exclusivamente a la enseñanza de procedimientos, habilidades y automatismos. Por el contrario, las escuelas siempre prestaron una especial atención a las actitudes, los valores y las normas, algo por cierto, que se debe especialmente al esfuerzo y el compromiso permanente de maestras y maestros de escuela anónimos, que a pesar de sus dificultades materiales de existencia, supieron con su sacrificio, entrega y generosidad mantener la esperanza de que otra Escuela y otro mundo son realmente posibles.

### 5.1.1.- Juan Amós Comenio (1592-1670)

Por citar brevemente algunas de las aportaciones que consideramos más significativas y relevantes con relación a la Educación para la Solidaridad, habría que destacar en primer lugar al insigne pedagogo universal Juan Amós Comenio (1592-1670) con su ideal de educación para todos y sus propuestas didácticas para aprender por la experiencia combinando "**devoción, instrucción y virtud**".

Desde una perspectiva transreligiosa y universalista, no cabe hoy ninguna duda de que en ese ideal de Comenio expresado en sus reiterados consejos de «*es menester que nadie sea excluido, ni menos impedido, de aprender la cordura y de formar su espíritu*» o de que «*toda la juventud, de cualquier sexo que sea, debe ser enviada a las escuelas públicas*», late una aspiración a la igualdad en dignidad de todos los seres humanos, a su perfección y a su desarrollo continuo y permanente. Pero además se asume implícita y radicalmente la convicción y la concepción de que la Educación es antes que nada un Derecho Humano Universal, siglos antes de que esta fuese formulada, un medio indispensable e insustituible para llegar a ser plenamente humanos.

Con el principio de «**enseñar todo a todos**», lo que Comenio realmente reivindica no es proporcionar saberes enciclopédicos y profundos a todas las personas. Lo que verdaderamente preocupa y ocupa a Comenio, no es el almacenamiento de contenidos y datos inútiles en las mentes de la infancia y la juventud, sino el que «*...todos deben conocer el fundamento, la razón y la finalidad de todas las cosas principales, naturales y artificiales, pues quien viene al mundo viene no sólo para ser espectador, sino también actor...*». De una u otra manera, lo que Comenio está planteando, además de que la Educación debe ser un Derecho Humano Universal, es que su función social debe consistir en hacer posible que las personas sean sujetos transformadores o actores protagonistas que intervienen en los necesarios cambios, ya sean relativos al cambio social y material como al perfeccionamiento individual.

Comenio es el iniciador de los métodos de enseñanza sensibles, empíricos y activos, así como el creador de nuevas formas de organización escolar y de graduación cíclica de la enseñanza y la escolaridad. Es universalmente conocido como el padre de la Didáctica, que desarrolla y ejemplifica en sus grandes y conocidas obras, «**Didáctica Magna**» y «**Orbis Pictus**». No obstante, lo que más nos interesa destacar aquí es su apuesta por la necesidad de que la enseñanza y la educación sean accesibles a todos los seres humanos sin excepción. Para Comenio,

la educación es, además de un camino de religiosidad y de práctica de la virtud, una fuente de dignidad, fraternidad y solidaridad humana. Comenio de una u otra manera, viene a decirnos, que la solidaridad en la educación, en la enseñanza y en las escuelas, no es un añadido o una característica adicional que adorna o completa el hecho educativo, sino que por el contrario se constituye en una dimensión esencial y sustancial de su naturaleza ontológica y de su sentido último.

### 5.1.2.- Juan Bernardo Basedow (1723-1790)

Un siglo más tarde y recogiendo las aportaciones del naturalismo pedagógico de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) en combinación con el empirismo, el pragmatismo y el liberalismo de John Locke (1632-1704), Juan Bernardo Basedow (1723-1790) inaugura una nueva forma de entender la educación buscando el máximo de bien y felicidad para todos los seres humanos.

Fue Basedow el que de alguna manera comenzó lo que hoy conocemos como “**educación popular**”, es decir, una educación para y con el pueblo y/o de la ciudadanía, que al mismo tiempo que ofrece alternativas de inserción laboral, forma y desarrolla la conciencia de los derechos y deberes sociales. Además, fue Basedow también el que defendió radicalmente la educación como competencia exclusiva del Estado, única institución que podía hacer posible la educación para todos, iniciando así la secularización de la enseñanza, aunque conservando la religión dentro de las escuelas.

Con estos ideales filantrópicos, Basedow fundó en Dessau (Alemania), una institución educativa denominada **Filantropinum** en la que se admitía gratuitamente a alumnos pobres y en la que combinaba paradójicamente la disciplina en el cumplimiento de deberes mediante diversos procedimientos de emulación e incluso de castigos corporales y minuciosos horarios, con los más variados métodos placenteros de aprendizaje. Su preocupación, al igual que para Comenio, no era atiborrar de conocimientos inútiles a las mentes infantiles, sino dotarlas de saberes prácticos para la vida. (ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A.; 1992: 281-283).

### 5.1.3.- Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

En este brevísimo apunte histórico-pedagógico no puede faltar la figura de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), del que puede decirse que es el iniciador de las experiencias escolares que combinan el trabajo productivo y el trabajo escolar en el intento de buscar una síntesis armónica entre valores intelectuales, valores sensibles y/o artísticos y valores técnicos o procedimentales. A su vez, es a Pestalozzi a quien debemos la concepción de que la Pedagogía y las Ciencias de la Educación en general, no son aisladamente ni saberes teóricos, ni tampoco prácticos, sino que son al mismo tiempo y complejamente entrelazados, saberes teóricos y saberes prácticos, es decir saberes práticos que exigen retroacciones y bucles permanentes de acción y reflexión.

Movido por profundos sentimientos e ideales de liberación humana y social, fue Pestalozzi el que apostó todo su esfuerzo y todos sus bienes por crear una



Escuela en la que se combinase el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad, con el trabajo productivo en la incipiente industria. Y aunque aquella primera experiencia de 1770 en Neuhoof (Alemania), fue un completo fracaso económico, su esperanza y su espíritu altruista y filantrópico, en unidad con su profunda capacidad reflexiva, lo llevó no solamente a analizar sus errores, sino a utilizar los mismos para crear un nuevo tipo de principios y formulaciones pedagógicas basadas en la actividad, la autonomía, la libertad, la responsabilidad, la intuición y la creatividad. Unos principios que se completarían y materializarían un siglo más tarde en el conocido Movimiento por la Educación Nueva y que daría lugar en 1921 a la *"Liga Internacional de la Educación Nueva"*.

Podría decirse, que Pestalozzi es el pedagogo de los pobres y de las maestras y maestros de escuela. Toda su vida fue un testimonio apasionado de amor a la infancia, a la juventud y a las clases populares, de vocación educadora, de innovación pedagógica y de compromiso concreto con los más débiles. Por ello, y aunque su fama y prestigio como escritor y pedagogo se extendió por todo el mundo, su vida estuvo marcada también por numerosas críticas de las clases y grupos sociales dominantes, acusándolo de envenenar a la juventud con enseñanzas revolucionarias. En gran medida Pestalozzi es el precursor de la revolución educativa y pedagógica creada por Paulo Freire en el siglo XX con sus dos grandes obras *"La educación como práctica de la libertad"* y la *"Pedagogía del Oprimido"*.

#### **5.1.4.- Paul Natorp (1854-1924)**

De obligada mención es también la figura del filósofo y pedagogo Paul Natorp (1854-1924) el primero que utiliza el término de **"Pedagogía Social"**, creador de un nuevo ámbito de conocimiento en las Ciencias de la Educación y especialmente del sentido y el significado comunitario y social que posee cualquier proceso educativo. Fue el inspirador de lo que más tarde se conocería como **"Escuela Unificada"**<sup>6</sup> o también denominada **"Escuela Única"** de ciclo único desde la Primaria hasta la Universidad y de carácter gratuito, democrático y laico. Pero tal vez lo más significativo de Natorp, sea el sentido original y específico que le concede a la educación y a la escuela como comunidad.

---

<sup>6</sup> La Escuela Unificada se puso en marcha en España, gracias a las aportaciones pedagógicas de Lorenzo Luzuriaga que se concretaron en el conjunto de reformas educativas realizadas por el primer Gobierno de la IIª República, en cuya Constitución de 9 de diciembre de 1931, en su artículo 48 se decía lo siguiente: *«El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la votación. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideal es de solidaridad humana. Se reconoce a las Iglesias el derecho, sujeto a inspección del Estado, de enseñar sus respectivas doctrinas en sus propios establecimientos»*

Natorp estaba convencido de que la misión más trascendental de las escuelas no consiste en subordinarse a finalidades ajenas de tipo económico, político, ideológico o religioso, sino en sembrar semillas para construir una comunidad humana y fraterna mundial. Una misión que es posible materializarla y concretarla mediante la educación social, la formación moral, así como también, mediante el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes y en definitiva, de la conquista de la autonomía y la práctica de la responsabilidad individual y social. A Paul Natorp se le considera el fundador de la Pedagogía Social, basada en una concepción profundamente humanista de corte democrático-liberal. (LUZURIAGA, L.; 1971: 251)

### 5.1.5.- Georg Kerschensteiner (1854-1932)

Enmarcados plenamente en el Movimiento de la Escuela Nueva y en lo que se conoce también como "**Escuela Activa**" es indispensable mencionar aquí también las aportaciones de Georg Kerschensteiner (1854-1932), fundador de la "**Escuela del Trabajo**" dirigida a formar ciudadanos útiles para la sociedad, así como de John Dewey (1859-1952) con su énfasis en el aprendizaje por observación, por experiencia y en la participación social activa.

Kerchensteiner se graduó en Matemáticas, fue maestro de escuela para después convertirse en profesor de secundaria y posteriormente en inspector de educación de las escuelas de Munich. Su obra más preminente es "**El concepto de la escuela del trabajo**" (1912), en la que desarrolla un original concepto del "**trabajo educativo**".

Para Kerchensteiner el trabajo educativo no se reduce a lo exclusivamente físico o manual, como tampoco a lo intelectual o cognitivo, sino que más bien posee un carácter objetivo y preciso, dirigido a construir algo valioso y útil al mismo tiempo y más allá de lo puramente egocéntrico, siendo capaz de integrar verdad, bondad y belleza. Para Kerchenteiner la finalidad principal de la educación escolar es formar ciudadanos útiles y educados en valores morales, culturales, comunitarios y nacionales. No se trata entonces de exclusivizar determinadas dimensiones del desarrollo humano, como tampoco de reducir todo a formación intelectual, moral y estética, sino de incorporar en ellas el trabajo manual educativo, como expresión creadora e integradora de todas y cada una de las dimensiones o aspectos de la formación. De esta forma la Escuela se constituye para Kerchensteiner en una comunidad de trabajo en la que alumnos y profesores se ayudan mutuamente, se identifican plenamente con las finalidades de la escuela, asumiendo así las más diversas responsabilidades y compromisos.

### 5.1.6.- John Dewey (1859-1952)

En cuanto a John Dewey, no cabe ninguna duda de que ha sido el filósofo y el pedagogo que más ha influido en las concepciones de la Escuela del siglo XX y especialmente en el Movimiento de la Escuela Nueva. Tal vez su aportación fundamental consista en el concepto de "**experiencia**" entendida esta en el sentido más amplio posible y no reducida a puro activismo, en el sentido de que toda

experiencia no solamente contiene intenciones, deseos, acciones, expectativas, sino también incertidumbres, inseguridades, conflictos, miedos y zonas oscuras. De aquí la necesidad permanente de reflexión y de acción en el sentido de que toda experiencia es la síntesis entre teoría y práctica, entre deseos concebidos y no realizados, o entre dificultades no previstas y acciones reactivas con lo cual a nuestro juicio se anticipa a la obra de Edgar Morin de finales del XX y sus aportaciones sobre complejidad y educación.

Desde esta concepción, la educación es para Dewey una experiencia permanente y en consecuencia las escuelas, más que lugares de instrucción o de ofrecimiento de conocimientos, se deben constituir en espacios de permanente experimentación en torno, tanto a los intereses de los alumnos y su proceso evolutivo de maduración, como a las necesidades de las comunidades y de la sociedad. Y esto significa que los espacios escolares tengan necesariamente que ser lugares acondicionados y ambientados para que los alumnos puedan experimentar todo tipo de situaciones y enfrentar todo tipo de problemas, ya sean provenientes de la propia escuela y de los procesos de aprendizaje, o procedentes de las necesidades de la comunidad y la sociedad.

Las escuelas son concebidas por Dewey como comunidades activas en las que se despliegan capacidades individuales, pero sobre todo como comunidades interactivas, útiles y prácticas en las que se resuelven y satisfacen necesidades sociales. En definitiva, las escuelas tienen que convertirse en lugares en los que se experimente la vida real, así como los procedimientos, normas y valores que regulan y ordenan la vida social, por ello las escuelas son espacios organizados de convivencia y aprendizaje en los que necesariamente hay que experimentar, aprender y desarrollar la democracia como actitud moral y sistema de convivencia que posibilita y concreta la conquista de la libertad, la justicia y la solidaridad.

Para Dewey, las escuelas no son esencialmente organizaciones en las que se enseña a vivir, ni tampoco en las que se ofrecen conocimientos enlatados que hay que memorizar para pasar pruebas. Por el contrario, las escuelas son la vida misma entendida como proceso siempre inacabado de maduración personal, que es al mismo tiempo individual o de despliegue y actualización de capacidades, características, intereses y aptitudes individuales, como también social o de experimentación de normas y procedimientos de convivencia, así como de asunción y compromiso con convenciones que garantizan la igualdad de dignidad de cualquier ser humano.

Al igual que otras muchas figuras de la Pedagogía Social, John Dewey no fue un teórico que elaboró principios abstractos alejados de las necesidades sociales e individuales de los contextos históricos que les tocó vivir, sino que fue al mismo tiempo un defensor y un militante comprometido con la Democracia y los Derechos Humanos Universales, aunque estos no estuviesen todavía formalizados en la Declaración de Derechos de 1948.

### 5.1.7.- William Heard Kilpatrick (1871-1962)

Seguidor y colaborador de John Dewey y desarrollador técnico y didáctico de sus ideas, es indispensable destacar también aquí, la obra realizada por William Heard Kilpatrick (1871-1962), el creador del mundialmente conocido "**Método de Proyectos**". Sin embargo y aunque a Kilpatrick se le conozca generalmente por su Método, sus aportaciones y contribuciones filosóficas y pedagógicas, orientadas a la construcción de una educación auténticamente democrática, siguen siendo de una extraordinaria actualidad y vigencia.

El Método de Kilpatrick en realidad no es un recurso didáctico dirigido a despertar el interés de los alumnos o su satisfacción individual, sino que por el contrario, está dirigido a crear hábitos y valores de responsabilidad, persistencia en el esfuerzo, autonomía, creatividad, colaboración y cooperación y todo ello en el marco de convivencia que proporciona la práctica diaria de principios democráticos. En consecuencia, su Método va muchísimo más allá del valor instrumental o motivacional, dado que en la práctica se convierte en el medio por el cual emergen, se producen y recrean experiencias significativas de alto valor moral, cognoscitivo y de utilidad práctica. No en vano, Kilpatrick considera que la Educación siempre es esencialmente y en todas sus manifestaciones de naturaleza moral, social y política, algo de lo que las escuelas no pueden sustraerse.

Para Kilpatrick, un "**Proyecto de Trabajo**" es al mismo tiempo una forma de diseñar el curriculum y de organizar actividades educativas a partir de principios pedagógicos que permiten un aprendizaje global e integrado, pero también un medio indispensables tanto para el desarrollo personal como para la práctica de la responsabilidad y de la cooperación. El significado concreto del Proyecto de Trabajo se lo otorga su propia finalidad, que puede ser la solución de problemas de diverso tipo; la producción de algo concreto; la utilización de determinada técnica; la investigación y el estudio de una determinada temática, etc. Pero el sentido último de un proyecto reside en su capacidad para generar aprendizajes integrados y personalizados a partir del esfuerzo individual y/o colectivo, la búsqueda de información, la investigación, el ejercicio de la creatividad, el trabajo cooperativo y la práctica de la democracia.

### 5.1.8.- Francisco Ferrer Guardia (1859-1909)

Otra de las grandes figuras pedagógicas de indispensable presencia en este breve recordatorio de los autores más destacados de la Educación como práctica de libertad, igualdad y solidaridad, es indudablemente el español y catalán Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) que pagó con su vida la defensa de estos valores y su compromiso vital con las clases populares y obreras. Su trágica muerte por fusilamiento, es un testimonio inequívoco de hasta donde pueden llegar las clases dominantes, con tal de eliminar y reprimir cualquier iniciativa de educación auténticamente liberadora y por tanto comprometida radicalmente con los sectores y clases sociales más vulnerables. Por mucho tiempo que pase de aquel terrible e injusto acontecimiento, el pensamiento, la obra y el testimonio de compromiso social, político y educativo de Ferrer Guardia seguirá inspirando

permanentemente a todos aquellos educadores y educadoras del mundo cuya misión profesional y social la conciben como una misión ética dirigida a liberar los seres humanos de cualquier tipo de opresión ya sea esta exterior o interior.

Francisco Ferrer Guardia es mucho más que el creador de la **“Escuela Moderna”**. Es sobre todo el inspirador que consiguió con sus intuiciones pedagógicas, poner en marcha una nueva forma de entender la Escuela y la Educación, apartándola de toda forma de autoritarismo, clasismo, conservadurismo, machismo y clericalismo dominantes en la época en la que le tocó vivir. Su pensamiento y su obra constituyeron una nueva forma de entender la Solidaridad y la Educación, alejándola de toda forma de asistencialismo, inculcación y patrimonialización religiosa, introduciendo y actualizando en las prácticas escolares y educativas el pensamiento racional, crítico, científico, humanístico y solidario, creando así una de las mayores y mejores experiencias y teorías de lo que hoy conocemos como **“Pedagogía Libertaria”**. A Ferrer Guardia, le preocupaba profundamente el hecho de que *«A nadie chocaba el absurdo dominante por la incongruencia que existe entre lo que se cree y lo que se sabe, ni nadie apenas se preocupaba de dar una forma racional y justa a la solidaridad humana, que diera a todos los vivientes en cada generación la participación correspondiente en el patrimonio creado por las generaciones anteriores. Vi el progreso entregado a una especie de fatalidad, independiente del conocimiento y de la bondad de los hombres, y sujeto a vaivenes y accidentes en que no tiene participación la acción de la conciencia ni de la energía humanas. El individuo, formado en la familia con sus desenfrenados atavismos, con los errores tradicionales perpetuados por la ignorancia de las madres, y en la escuela con algo peor que el error, que es la mentira sacramental impuesta por los que dogmatizan en nombre de una supuesta revelación divina, entraba en la sociedad deformado y degenerado, y no podía exigirse de él, por lógica relación de causa a efecto, más que resultados irracionales y perniciosos...»* (FERRER GUARDIA, F.; 1976: 13).

La singularidad de nuestro revolucionario pedagogo y el hecho de traerlo aquí, no solamente se debe al extraordinario valor de sus planteamientos educativos y escolares, sino también al hecho de su original forma ecléctica de integrar todas las propuestas de acción dirigidas a fomentar el pensamiento crítico y los sagrados principios de libertad, igualdad y fraternidad. Ferrer más que un militante partidista adscrito férreamente a disciplinas orgánicas y centralizadas, fue en realidad un luchador antiburocrático y libre pensador que no se sujetaba a ningún tipo de dirigismo o subordinación, Fue, lo que podría denominarse hoy como una especie de “freelance” o también un “francontirador” de la Educación, integrando en realizaciones concretas y de forma totalmente autónoma y creativa, una síntesis de todas sus intuiciones procedentes de las más diversas tendencias ideológicas y políticas. (SANTONI RUGIU, A.; 2007). De hecho, los actos y las palabras de Ferrer Guardia así lo confirmaron siempre. Él mismo decía y mostraba con su conducta, que la motivación de todas sus tareas y actividades revolucionarias y pedagógicas, eran el producto de la responsabilidad y la coherencia: *«Me sentía bajo el peso de una responsabilidad libremente aceptada y quise cumplirla a satisfacción de mi*

*conciencia. Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario (...) por mi parte, juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los desheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes para la gran obra de la regeneración de la sociedad...» (FERRER GUARDIA, F.; 1976: 25)*

A partir de estas convicciones y las providenciales circunstancias de la herencia recibida por su amiga y mecenas francesa Ernestine Meunié, es como Ferrer Guardia aborda la fundación y apertura en 1901 de la primera "**Escuela Moderna**" cuya misión, él mismo define diciendo que consiste «...en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruídas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales. Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes (...) encaminado a preparar una humanidad verdaderamente fraternal, sin categoría de sexos ni clases, se aceptarán niños de ambos sexos desde la edad de cinco años. Para completar su obra, la Escuela Moderna se abrirá las mañanas de los domingos, consagrando la clase al estudio de los sufrimientos humanos durante el curso general de la historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso. A estas clases podrán concurrir las familias de los alumnos...» (FERRER GUARDIA, F.; 1976: 26 Y 27).

En definitiva, el pensamiento y la obra de Francisco Ferrer Guardia representan un testimonio y una inspiración sumamente original y productiva de plena vigencia para la construcción de una Escuela Solidaria. Una Escuela Solidaria, que necesariamente tendría que ser antidogmática y laica; sin discriminación alguna respecto al género, creencias o condición social; propiciadora del pensamiento crítico, científico y humanístico; orientada permanentemente al trabajo individual y cooperativo, así como a la responsabilidad y al cumplimiento de deberes libremente asumidos y la cooperación y dirigida en suma a hacer posible la Solidaridad en todas sus dimensiones en la perspectiva de construir una sociedad más justa y fraternal.

### **5.1.9.- La Escuela Nueva**

La Escuela Nueva fue un amplio movimiento pedagógico y educativo de límites temporales imprecisos del que se puede decir que comienza su andadura en 1889, cuando el doctor Cecil Reddie fundó en Abbotsholme (Reino Unido) una "**Escuela Nueva**" con el fin de renovar y reformar las tradicionales escuelas inglesas.

A partir de esta fecha, el modelo y las ideas pedagógicas de la Escuela de Abbotsholme se extiende por toda Europa y también por Estados Unidos. En este movimiento se incluyen entre otras, figuras como J. Dewey (1859-1952), W.H. Kilpatrick (1871-1962), A. Ferrière (1879-1960); E. Claparède (1873-1940); P. Bovet (1878-1965); R. Cousinet (1881-1973), M. Montessori (1870-1952) y C. Freinet (1896-1966). Actualmente puede decirse que sus ideales, principios y métodos forman parte común de las aspiraciones y las prácticas educativas de todas las escuelas del mundo, ideales y prácticas que a pesar del tiempo transcurrido no se han generalizado y constituyen más bien un conjunto de deseos, aspiraciones y esperanzas que por lo general han sido olvidadas por los procesos burocráticos, tecnocráticos y economicistas en que han derivado la mayor parte de los sistemas educativos.

Centrándonos en las aportaciones y principios en relación a la Educación para la Solidaridad, el Movimiento de la Escuela Nueva representa sin duda un profundo salto cualitativo tanto en lo relativo a principios e ideales humanistas y pedagógicas, como a las realizaciones prácticas y propuestas didácticas concretas. En concreto los principios e ideales de la Escuela Nueva fueron formulados por la "**Liga Internacional de la Educación Nueva**" en su congreso fundacional celebrado en Calais (Francia) en 1921 y que como pueden verse son perfectamente compatibles e incluso nos atreveríamos a decir consustanciales con la Educación para la Solidaridad y la construcción y desarrollo de Escuelas Solidarias. Estos principios de 1921 fueron los siguientes (MARÍN IBÁÑEZ, R.; 28-29):

1. *«El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquélla debe, pues, cualquiera que sea el punto de vista en que se coloca el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual.*
2. *Debe respetar la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.*
3. *Los estudios, y de una manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.*
4. *Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.*
5. *La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.*
6. *La coeducación reclamada por la Liga —coeducación que significa a la vez instrucción y coeducación en común— excluye el trato idéntico impuesto a los*

*dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.*

7. *La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la Humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre.»*

Además de estos principios, la "**Oficina Internacional de la Escuela Nueva**" formuló en 1925 otros treinta principios mucho más concretos y específicos, tanto referidos a cuestiones organizativas, como curriculares y metodológicas, principios que dada su transcendental importancia los reseñamos íntegramente, ya que salvando las diferencias y los cambios económicos y tecnológicos, estos principios forman parte a nuestro juicio de los aspectos fundamentales a considerar para llevar a cabo cualquier proyecto de Escuela Solidarias (MARÍN, R.; 1976: 29-34)

## **CARACTERES DE LAS ESCUELAS NUEVAS**

### **5.1.9.1.- Organización**

1. *«La escuela nueva es un laboratorio de pedagogía práctica.*
  - A) *Pionera de las escuelas del Estado, les prepara el terreno probando la eficacia de los métodos nuevos.*
  - B) *Se basa en los datos de la psicología del niño y en las necesidades de su cuerpo y de su espíritu.*
  - C) *Intenta preparar al niño para la vida moderna con sus exigencias materiales y morales.*
2. *La escuela nueva es un internado.*
  - A) *Sólo la influencia total del medio permite realizar una educación integral.*
  - B) *La escuela nueva contempla, sobre todo, a los niños cuya familia no existe o no puede emprender la educación según las exigencias de la ciencia moderna.*
  - C) *Quiere establecer un puente entre la vida familiar y la vida social, realizando los agrupamientos por «familias» adoptivas, de acuerdo con los afectos espontáneos de los niños.*
3. *La escuela nueva está situada en el campo.*
  - A) *El campo es el medio natural del niño. En él encuentra la calma que necesita su sistema nervioso.*
  - B) *Posibilidad de entregarse a las diversiones de los primitivos y a los trabajos del campo.*
  - C) *Para los adolescentes es deseable la proximidad de una ciudad para la educación intelectual y artística (museos, conciertos, etcétera).*
4. *La escuela nueva agrupa a los alumnos por casas separadas.*
  - A) *Los grupos de 10 a 15 alumnos viven bajo la dirección material y moral de un educador y una educadora.*
  - B) *El elemento femenino no debe estar excluido de la educación de los muchachos, ni el elemento masculino de la educación de las niñas.*



*C) Los hábitos de orden y las relaciones de intimidad no son posibles, sino en un medio restringido.*

*5. Gran parte de la escuela nueva utiliza la coeducación de los sexos.*

*A) Permaneciendo juntos desde muy jóvenes y siendo educados según las necesidades particulares de su sexo, los muchachos y las muchachas viven como camaradas.*

*B) Los elementos que no convienen a la coeducación o a quienes la educación no conviene, son excluidos.*

*C) Evitando los «rechazos» patológicos, la coeducación prepara matrimonios sanos y felices.*

### **5.1.9.2.- Vida física**

*6. La escuela nueva organiza trabajos manuales.*

*A) Estos trabajos son obligatorios para todos los alumnos y tienen lugar generalmente de las dos a las cuatro.*

*B) Estos trabajos presentan una utilidad real para el individuo o la colectividad.*

*7. La escuela nueva atribuye una importancia especial a:*

*A) La carpintería que desarrolla: a) la habilidad y la firmeza manuales; b) el sentido de la observación exacta; c) la sinceridad y la posesión de sí.*

*B) El cultivo del campo: a) contacto con la naturaleza; b) conocimiento de las leyes de la naturaleza; c) salud y fuerza física; d) utilidad de primer orden.*

*C) La crianza: si no de grandes animales, al menos de los pequeños: a) proteger y observar seres más pequeños que el alumno; b) hábitos de perseverancia; c) observaciones científicas; d) utilidad.*

*8. La escuela nueva estimula en los niños trabajos libres.*

*A) Concursos y exposiciones de los trabajos de los alumnos.*

*B) Desarrollo de los gustos individuales.*

*C) Desarrollo de la iniciativa mediante la obligación de elegir, pero libertad de elección.*

*9. La escuela nueva asegura el cultivo del cuerpo por la gimnasia natural.*

*A) Practicada con el torso desnudo o incluso en baño completo de aire, endurece y aleja las enfermedades.*

*B) Hace ligero y diestro al alumno sin aburrirle*

*C) Se asocia a los juegos y deportes.*

*10. La escuela nueva cultiva los viajes a pie o en bicicleta, en campamento, bajo la tienda. Se cocina al aire libre.*

*A) Preparación de antemano de estos viajes y notas tomadas en ruta.*

*B) Ayuda al estudio de la geografía local o de los países extranjeros. Se visita los monumentos, talleres y fábricas.*

*C) Cultivo de la fuerza física, endurecimiento, aprendizaje y ayuda mutua.*

### **5.1.9.3.- Vida intelectual**

11 *La escuela nueva entiende por cultura general el cultivo del juicio y de la razón.*

- A) *Método científico: observación, hipótesis, verificación, ley.*
- B) *Un núcleo de ramas obligatorias realiza la educación integral.*
- C) *Nada de instrucción enciclopédica basada en conocimientos memorizados, sino capacidad de extraer del medio ambiente y de los libros los elementos para desarrollar desde dentro y desde fuera todas las facultades innatas.*

12 *La escuela nueva añade a la cultura general una especialización.*

- A) *Cursos especiales periódicos Elección libre pero obligación de elegir.*
- B) *Primeramente especialización espontánea: cultivo de los gustos preponderantes en cada niño.*
- C) *Después especialización reflexiva: cultura sistemática desarrollando las ideas y las facultades del adolescente en un sentido profesional.*

13. *La escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias.*

- A) *Observaciones personales de la naturaleza.*
- B) *Observación de las industrias y organizaciones sociales.*
- C) *Ensayos científicos de cultivo, cría de animales y trabajos de laboratorio — trabajos cualitativos en el niño, cuantitativos en el adolescente.*

14. *La escuela nueva recurre a la actividad personal del niño*

- A) *Asociación del trabajo concreto a la mayor parte de los estudios abstractos.*
- B) *Utilización del dibujo en todas las ramas de estudio.*
- C) *Se dice: saber es prever. Se puede decir con más razón: Saber es poder.*

15. *La escuela nueva establece su programa sobre los intereses espontáneos del niño.*

- A) *Primera infancia: de cuatro a seis años: edad de los intereses diseminados o del juego.*
- B) *Segunda infancia: de siete a nueve años: edad de los intereses referidos a objetos concretos inmediatos; diez a doce años: edad de intereses concretos especializados o edad de las monografías.*
- C) *Adolescencia: de trece a quince años: edad de los intereses abstractos empíricos; de dieciséis a dieciocho años: edad de los intereses abstractos complejos. Preparación del futuro padre, economista privado, ciudadano y profesional.*

### **5.1.9.4.- Organización de los estudios**

16. *La escuela nueva recurre al trabajo individual de los alumnos.*

- A) *Búsqueda de documentos (en los hechos, los libros, los diarios, los museos, etc.).*
- B) *Clasificación de los documentos (clasificadores por categorías, fichas, repertorios).*
- C) *Elaboración individual de los documentos (cuadernos ilustrados, orden lógico de las materias, trabajos personales, conferencias).*

17. *La escuela nueva recurre al trabajo colectivo de los alumnos.*

- A) Puesta en común de los materiales reunidos sobre el mismo tema.
- B) Búsqueda de las asociaciones que sugiere, en el tiempo y el espacio, el tema tratado.
- C) Búsqueda de aplicaciones: utilidad (en los niños), sistematización científica (en los adolescentes).

18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a ¡a mañana.

- A) De las ocho al medio día hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo.
- B) Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudios de repetición, los mayores estudio de elaboración.
- C) La clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura.

19. En la escuela nueva se estudian pocas materias por día.

- A) El interés sostenido no se favorece por la división de los estudios.
- B) La variedad nace no de los temas tratados, sino de la manera de tratarlos.
- C) La mayor concentración asegura un rendimiento superior: más efectos útiles y menos esfuerzos inútiles.

20. En la escuela nueva se estudian pocas materias por mes o por trimestre.

- A) Sistema análogo al de los cursos universitarios.
- B) Horario individual de cada alumno.
- C) Los alumnos se agrupan no por edades, sino según su grado de adelanto en las materias estudiadas. Condición de concentración y eficacia en los estudios.

#### **5.1.9.5.- Educación social**

21. La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar.

- A) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela.
- B) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo.
- C) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los «líderes» naturales de la pequeña república.

22. En la escuela nueva se procede a la elección de los jefes.

- A) Los jefes tienen una responsabilidad social definida, que tiene para ellos un alto valor educativo.
- B) Los alumnos prefieren ser conducidos por sus jefes, más que por los adultos.
- C) Los profesores se liberan así de toda la parte disciplinar y pueden consagrarse enteramente al progreso intelectual y moral de los alumnos.

23. La escuela nueva reparte entre los alumnos los cargos sociales.

- A) Colaboración efectiva de cada uno en la buena marcha del todo.
- B) Aprendizaje de la solidaridad y de la ayuda mutua social.
- C) Selección de los más capaces, que serán elegidos como jefes.

24. La escuela nueva utiliza recompensas o sanciones positivas.

- A) *Las recompensas consisten en suministrar ocasiones a los espíritus creadores para aumentar su potencia de creación.*
- B) *Las recompensas se aplican únicamente a los trabajos libres y favorecen así el espíritu de iniciativa.*
- C) *No hay recompensas basadas en la competición. En los juegos el único premio es el mérito de la victoria.*

25. *La escuela nueva utiliza castigos o sanciones negativas.*

- A) *Los castigos están, en cuanto es posible, en correlación directa con la falta cometida.*
- B) *Los castigos intentan colocar al niño, por medios apropiados, en situación de alcanzar el fin bueno que él no ha logrado o lo ha logrado mal.*
- C) *Para los casos graves no hay sanciones previstas en el Código, sino una acción moral personal, ejercida por un adulto amigo del culpable.*

#### **5.1.9.6.- Educación artística y moral**

26. *La escuela nueva pone en juego la emulación.*

- A) *La ayuda mutua mediante la llamada a los servicios voluntarios tiene una eficacia de primer orden.*
- B) *Este es el único caso en que el registro se acompaña con notas adecuadas.*
- C) *En todos los casos hay que comparar el trabajo actual del alumno con su propio trabajo pasado y no con el de otro.*

27. *La escuela nueva debe tener un ambiente de belleza.*

- A) *El orden es la condición primera, el punto de partida.*
- B) *Los trabajos manuales, en especial la práctica de las artes industriales, así como las obras de este género que ornamenten, contribuyen a la belleza del medio ambiente.*
- C) *En fin, el contacto con las obras maestras del arte y, en los alumnos menos dotados, la práctica del arte puro satisface las necesidades estéticas de orden espiritual.*

28. *La escuela nueva cultiva la música colectiva.*

- A) *Por medio de audiciones cotidianas y obras maestras, tras la comida del medio día.*
- B) *Mediante la práctica cotidiana del canto en común.*
- C) *Por la práctica frecuente de la orquesta, estas actividades concertadas de orden afectivo ejercen una acción profunda y potente en los que aman la música y contribuyen a estrechar los lazos colectivos por la emoción que emana de ellas.*

29. *La escuela nueva educa la conciencia moral.*

- A) *Ofreciendo cada tarde a los muchachos lecturas, relatos, tornados de la vida ficticia o real.*
- B) *Provocando así en ellos reacciones espontáneas de su conciencia moral, verdaderos juicios de valor.*
- C) *Enlazándolos prácticamente a estos juicios de valor, que fortalecen su conciencia y los determinan al bien.*

30. *La escuela nueva educa la razón práctica.*

- A) *Suscitando en los adolescentes reflexiones y estudios que versan sobre las leyes naturales del progreso espiritual, individual y social.*
- B) *Asociando a estas reflexiones, por una parte la biología, la psicología y la fisiología, por otra, la historia y la sociología.*
- C) *Haciendo converger toda la vida del pensamiento hacia el crecimiento de la potencia del espíritu, lo que es propiamente, nos coloquemos o no en un punto de vista confesional, la educación religiosa.*

#### **5.1.10.- Celestin Freinet (1896-1966)**

En este breve recorrido no puede faltar tampoco el pedagogo, el artista, el militante sindical y político siempre comprometido con los valores democráticos y los Derechos Humanos, y sobre todo el maestro de escuela más ingenioso, creativo, amante de su profesión y que más impacto real ha tenido en las aulas innovadoras de las escuelas de la segunda mitad del siglo XX en todo el mundo. Nos estamos refiriendo a Celestin Freinet (1896-1966).

Celestin Freinet no fue solamente un pedagogo, un teórico y un práctico de la Educación y un maestro de escuela excepcional. Celestin Freinet fue también y al mismo tiempo un luchador profundamente comprometido con la justicia, la libertad, además de un coherente militante sindical y político que fue prisionero en un campo de concentración como consecuencia de su compromiso de lucha por las libertades y su militancia comunista. Fue precisamente en ese campo de concentración nazi de Vichy, en el que Freinet permaneció encarcelado un año y medio, donde elabora lo que podría denominarse su obra de madurez. Allí escribe **"La educación por el trabajo"** y **"Ensayo de psicología sensible"**, incorporándose tras su liberación a la lucha de Resistencia francesa contra el nazismo.

Sus primeras iniciativas las desarrolla, a partir de 1920, en su destino como maestro de escuela adjunto en una pequeña localidad de mil habitantes de los Alpes Marítimos (Francia). Fue allí, en la Escuela de Bar-sur-Loup, donde inició sus primeros trabajos con la **"Imprenta Escolar"** promoviendo al mismo tiempo un amplio movimiento pedagógico mediante la redacción de numerosos artículos en la prensa sindical, política y docente. Su siempre ilusionada motivación por aprender, investigar y divulgar sus descubrimientos, lo llevó a asistir a numerosos congresos en los que conoció y se le relacionó con prestigiosos pedagogos de la **"Escuela Nueva"**, como Adophe Ferrière (1879-1960); Édouard Claparède (1873-1840); Pierre Bovet (1878-1965) y Roger Cousinet (1881-1973), llegando incluso a visitar la Unión Soviética en 1925 con una delegación sindical y en la que conoce a Nadia Krupskaja, esposa de Lenin y ministra de educación.

Celestin Freinet fue un auténtico y verdadero activista y militante que concebía la Educación desde las mismas perspectivas que Paulo Freire, es decir, como proceso-proyecto de emancipación popular, que es al mismo tiempo político y pedagógico. Su objetivo último y más trascendental consistió en crear una auténtica escuela del pueblo capaz de librar a las clases obreras y populares de la ignorancia, utilizando para ello los recursos más naturales, sensibles y sencillos

para su manejo y siguiendo principios de responsabilidad individual y colectiva basados en el trabajo y la cooperación.

Con estas bases inicia en Vence, su primera escuela autónoma y experimental en la que desarrolla gran parte de sus propuestas teóricas y crea todos los recursos didácticos de los que hoy disponemos gracias a su extraordinaria creatividad e ingenio. Su idea central de la escuela popular, era el trabajo de todos los miembros de la comunidad escolar en un marco organizativo de cooperación, del que decía: «...*Si hoy tuviésemos que organizar otra escuela del pueblo, me apoyaría en el principio de que es el trabajo, con todo lo que tiene actualmente de complejo y de socialmente organizado, lo que condiciona la vida de los hombres, lo que suscita y orienta sus pensamientos, lo que justifica su comportamiento individual y social: el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y de dignidad...*» (FREINET, C.; 1975: 7).

Tras el periodo bélico, en 1945 vuelve a su escuela de Vence, que se encontró completamente destruida y saqueada, inaugurándola de nuevo en 1947 y en la que desarrolló toda su obra, creando el "*Instituto de la Escuela Moderna*", con sede en Cannes, una institución a través de la cual se centraliza la creación y difusión de todos sus materiales pedagógicos. Acerca de su original movimiento pedagógico, él mismo nos dice: «...*Nuestro movimiento pedagógico no gira en torno a ningún método, por excelente que sea. Nuestro objetivo no es el éxito de un método, ni la difusión de un material, por perfecto que sea. Nuestra finalidad es la innovación y la modernización de la Escuela popular, la eficiencia de nuestros esfuerzos, la revalorización del trabajo de los educadores en el seno de un pueblo consciente de su misión histórica...*» (FREINET, C.; 1975: 9).

A Celestin Freinet se le conoce mundialmente como el creador de numerosas técnicas didácticas dirigidas al desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita como son el "**Texto Libre**", la "**Imprenta escolar**", el "**Fichero escolar**" y la "**Biblioteca de trabajo**", así como otras relativas a la gestión del aula, las producciones de los alumnos y la educación democrática, como son el "**Plan de Trabajo**", la "**Cooperativa Escolar**" y la "**Asamblea de Clase**". No obstante, Celestin Freinet queda justificado sobradamente, no solo por sus realizaciones concretas y las múltiples actividades que fue capaz de diseñar y poner en práctica, sino por su trascendental visión de la Escuela como espacio de aprendizaje, de trabajo cooperativo y de educación en valores democráticos.

Al igual que Ferrer Guardia y otras muchas figuras de la Pedagogía Social, Celestin Freinet, más que un teórico fue un extraordinario práctico que supo sintetizar y extraer de sus observaciones y actividades, no solamente nuevas y creativas técnicas didácticas, sino nuevos y originales principios pedagógicos con valor permanente para la práctica escolar diaria y a los que denominó "**Invariantes Pedagógicas**".

Para Freinet la Escuela y sus actividades, debe estar organizada de tal manera que todos sus integrantes puedan participar productiva, cooperativa y responsablemente, de forma que tanto alumnos, profesores y familias desarrollen

actividades que contribuyan al crecimiento y al desarrollo de una Escuela entendida como comunidad. Considera así de fundamental importancia el desarrollo y la ampliación permanente de todas las posibilidades de comunicación de expresión, de ahí la importancia concedida al **"Texto Libre"**, la **"Asamblea de Clase"** y la **"Correspondencia Escolar"**. Pero además, Freinet coloca el acento educativo y pedagógico en la responsabilidad y el compromiso, estableciendo procedimientos de autoevaluación individual y colectiva haciendo posible que todos los agentes sociales que intervienen de forma directa o indirecta en la Escuela, se identifiquen con el proyecto educativo de la misma y se hagan responsables de su mantenimiento en todas sus dimensiones.

Se trata pues de una educación basada en el trabajo individual, así como en el trabajo cooperativo y de corresponsabilidad, pero también de una educación profundamente moral, política y democrática, en el sentido de que lo realmente perseguido es contribuir al desarrollo personal y comunitario a partir de los valores de autonomía, creatividad y responsabilidad.

#### **5.1.11.- Pierre Faure (1904-1988)**

Otra de las imprescindibles menciones de este breve recorrido histórico-pedagógico en torno a la Educación para la Solidaridad, lo encontramos en la corriente o modelo pedagógico representado por la **"Educación Personalizada"** y especialmente en las contribuciones del educador y pedagogo jesuita francés Pierre Faure (1904-1988), que inspirado en las implicaciones educativas del Personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950), creó y materializó en numerosas escuelas y experiencias, lo que se conoce como **"Pedagogía personalista y comunitaria"**.

En lenguaje coloquial, por **"Educación Personalizada"** generalmente suele entenderse toda educación basada en la atención individual a la persona del alumno, tomando en consideración sus singulares características y peculiaridades. Sin embargo, la Educación Personalizada es un vocablo de significación mucho más profunda que no hay que confundirlo con las técnicas de individualización, de atención a la diversidad o de desarrollo exclusivamente personal. La Educación Personalizada es sobre todo un concepto antropológico, axiológico y teleológico, que tiene a su vez una dimensión social, comunitaria, cooperativa y de solidaridad. De hecho se inspira y bebe de fuentes muy diversas, aunque sus raíces éticas sean básicamente de contenido cristiano.

Concretamente, las numerosas aportaciones de Pierre Faure al tema que nos ocupa se centran, al igual que otros autores citados anteriormente, en los principios de autonomía, responsabilidad, actividad y cooperación, siempre en el marco de principios y valores democráticos. Así por ejemplo, su concepción de los **"Planes de Trabajo"** en los que los propios alumnos pueden y deben asumir la responsabilidad de diseñarlos y realizarlos; su insistencia en la acción; su orientación hacia la práctica real y las experiencias únicas; la propia organización del aula en rincones de trabajo; su promoción de la cooperación y la ayuda mutua; la organización y la gestión de la propia escuela desde la participación comunitaria

y los valores democráticos, hacen de esta tendencia educativa una contribución muy significativa y relevante para la Educación de la Solidaridad.

#### **5.1.12.- Lorenzo Milani (1923-1967)**

En la misma línea solidaria y de compromiso con los sectores sociales más vulnerables y desfavorecidos, otra de las figuras de la Pedagogía Social del siglo XX que consideramos necesario reseñar aquí es la de Lorenzo Milani (1923-1967), al que cabe el mérito de haber iniciado en la segunda mitad del siglo XX, una crítica radical de la pedagogía burguesa dominante y unas experiencias concretas de liberación personal y social en su conocida "**Escuela Barbiana**", que lo convierten en un claro precedente de lo que sería después la "*Pedagogía del Oprimido*" de Paulo Freire.

Milani comienza sus primeras experiencias educativas en 1947, en la Escuela Popular de San Donato (Italia), una escuela que él mismo fundó en los locales de su parroquia y en la que empezó a poner en práctica dos de sus intuiciones más emblemáticas. De un lado la importancia que tiene el periodo de edad comprendido entre los 14 y 25 años, como tiempo especialmente importante para la formación del espíritu crítico y la adquisición de capacitación profesional, y de otro, la del valor de la expresión, del lenguaje, la lectura y la escritura como instrumentos básicos para la lectura de la realidad y del mundo.

Fruto de sus reflexiones e intuiciones acerca de sus prácticas pastorales, Milani descubrió bien pronto que una de las causas fundamentales de la ineficacia de su catequesis era precisamente la importante dificultad de comprensión oral y escrita de la lengua de sus alumnos. A partir de aquí, llega progresivamente a la conclusión de que no es posible educar para la libertad y para el ejercicio y desarrollo de las capacidades críticas si no se presta una especial atención al lenguaje y a la lengua, a la lectura y la escritura como instrumentos privilegiados de conocimiento y transformación de la realidad social. En este sentido, concede también una singular importancia a la utilización de la prensa como doble herramienta de aprendizaje: para ejercitar las capacidades críticas y de comprensión y para conocer la realidad social.

Poco a poco y tras la labor desarrollada en la parroquia de San Donato, Milani es trasladado a Barbiana, un pequeño y humilde pueblo de montaña en el que la vida se desarrollaba en un aislamiento casi total y allí puso en marcha la internacionalmente conocida como "**Escuela de Barbiana**", o también llamada "**Doposcuola**" o "**Escuela a jornada completa**", y cuya fama fue posible gracias a un libro colectivo realizado por sus alumnos, «**Carta a una maestra**».

Básicamente los principios pedagógicos la Escuela de Barbiana siguen siendo radicalmente válidos y vigentes hoy para la Educación en, con y para la Solidaridad, principios que emergen, no de elucubraciones o idealizaciones, sino de la propia acción y actividad singular, autónoma y creativa de los alumnos. Con estos principios fruto de la práctica concreta en el aula, lo que Milani pretendía era:



1. Educar para la coherencia, la libertad y la responsabilidad, para lo cual se sitúa los alumnos en el centro de toda la actividad educativa, siendo estos los protagonistas activos de su propio aprendizaje y desarrollo.
2. Educación para la toma de conciencia de la propia situación personal y del contexto social próximo y lejano, y de que ambas, situación personal y situación social pueden ser mejoradas y cambiadas mediante la reflexión y el compromiso voluntario y consciente.
3. Educación como ejercicio y desarrollo de capacidades críticas, de interrogación, de discusión y de reflexión.
4. Educación en valores, axiológicamente beligerante a favor de la paz, la justicia, la libertad. Educación política y democrática dirigida a proporcionar los elementos de conciencia necesarios para el ejercicio de los Derechos Humanos.
5. Educación no selectiva, compensatoria de desigualdades y personalizada, que trata a cada alumno como una persona original y única partiendo en su aprendizaje del punto exacto en el que se encuentra y respetando sus propios ritmos de aprendizaje y maduración. Una educación en la que no existen la evaluación como calificación y como meritocracia, una educación que atiende a la diversidad, que no es igualitarista sino que ofrece y da más a quien más lo necesita.
6. Educación popular, tanto en el sentido de su enraizamiento en el pueblo, como al servicio del pueblo. Una escuela que se interesa por la identidad cultural de sus alumnos, por los problemas de sus familias, por los problemas de la comarca y que inserta en el medio intenta comprender, explicar la realidad en la que vive, al mismo tiempo que impulsa y estimula valores de compromiso y solidaridad.
7. Educación abierta a los problemas de la realidad social y abierta también a la participación y colaboración de todo el pueblo. Una educación que se concreta en una escuela que no tiene horarios, que está abierta todo el día y en la pueden estar libremente todos los alumnos que lo deseen, que planea y desarrolla actividades en el medio geográfico y social, que realiza jornadas de puertas abiertas.

### **5.1.13.- Paulo Freire (1921-1997)**

En esta brevísima reseña histórica, no podía faltar nuestro siempre querido y admirado brasileño Paulo Freire (1921-1997), cuyas contribuciones como educador popular, pedagogo, profesor universitario y militante comprometido con las clases populares, constituyen a nuestro juicio la más trascendental aportación a la Pedagogía Social del siglo XX.

La obra y el pensamiento de Paulo Freire, así como su propia existencia están marcados por un objetivo estratégico de carácter transformador y solidario. Su compromiso social, político y profesional está atravesado por el deseo de poner en marcha variados procesos de acción educativa e intervención sociocultural dirigidos a mejorar la situación de las personas social y económicamente más necesitadas. Para ello parte de dos consideraciones esenciales que son previas a todo proceso educativo. La primera, la ineludible necesidad de tomar conciencia del contexto social y educacional, de sus características, de sus necesidades y la segunda, el reconocimiento de las necesidades de las personas y la profunda e inquebrantable fe en sus extraordinarias posibilidades de crecimiento, desarrollo y autorrealización.

De Paulo Freire puede decirse que tiene en el ser humano una esperanza nueva y eterna, una fe en sus extraordinarias potencialidades que nacen de su creatividad y libertad. Una confianza en sus posibilidades de acción, posibilidades que le permiten afirmar siempre con convicción, que aunque cualquier persona esté sometida a condiciones de explotación y de opresión, siempre podrá salir de ellas a partir de su acción comprometida, reflexiva y consciente. Una esperanza en el ser humano y en la educación que se alimenta, no solamente de su fe, sino sobre todo el análisis crítico y reflexivo de la realidad y el contexto concreto en el que vivía, en el que siempre encontraba posibilidades de transformación.

Freire considera que todo conocimiento pedagógico es un conocimiento a la vez teórico y práctico en unidad y reconstrucción dialéctica permanente. Para Freire la praxis, es exactamente acción reflexiva y crítica informada éticamente, y en consecuencia, el objetivo fundamental de toda intervención educativa es en última instancia resolver problemas prácticos, pero no aplicando recetas elaboradas por otros, sino creando, reconstruyendo y proponiendo medidas que se hacen originales a partir de una situación concreta dada en un momento concreto. Esta es la razón por la que sus propuestas son siempre propuestas nuevas, porque surgen del análisis concreto de una realidad concreta.

Uno de los temas claves de la obra de Paulo Freire, es lo que él mismo denominó «**proceso de concientización**», que no es más que un amplio y continuo conjunto de actividades de aprendizaje dirigidas a leer el mundo y a desenmascarar lo que hay de injusto y opresivo en la realidad social. En otras palabras: desarrollar una conciencia y un pensamiento crítico dotado de una potente capacidad reflexiva, explicativa y ética, que al fundirse con la acción y el compromiso, contribuyan a superar las situaciones injustas y opresivas que la realidad presenta. Un proceso en suma, de acción y estudio, de compromiso y reflexión analítica y crítica de esa misma realidad antes, durante y después de la acción. Así, en base a esta idea fruto de su trabajo con las clases populares Freire concibe el analfabetismo como problema social y estructural, concepción que finalmente constituiría una de sus primeras intuiciones críticas más elaboradas y que desarrollaría ampliamente en su obra, «**La educación como práctica de la libertad**».

Con esta obra, Paulo Freire descubre y desvela que la Educación ya no puede consistir en acumular conocimientos que nada dicen sobre la realidad que viven

alumnos y profesores; ni tampoco puede desarrollarse con métodos contradictorios a los fines y valores perseguidos puesto que ni se puede enseñar la democracia por métodos autoritarios, ni la justicia por procedimientos injustos, como tampoco la solidaridad por métodos competitivos. Y de igual modo, tampoco puede reducirse la Educación a suministrar procedimientos, rutinas y credenciales para que las personas se adapten obediente y pasivamente al (des)orden social establecido. Es a partir de estas concepciones como Paulo Freire elabora un método original de alfabetización, que se funda, tanto en el análisis concreto de la realidad social en la que viven los educandos, como en los principios psicodidácticos de la lectura global. Freire parte de la comprobación y el convencimiento de que la lectura de la realidad precede siempre a la lectura de la palabra, así su método consiste en leer la realidad social de los educandos mediante la **“Pedagogía de la Pregunta”** y los **“Círculos de Diálogo”**. De esta forma investiga y registra el universo de vocabulario que los educandos utilizan y con el que trabajan, viven y se comunican, para descubrir y decidir después aquellas **“palabras generadoras”** más útiles y significativas para comenzar el proceso lector y para animar y generar diálogo, pensamiento crítico y conciencia.

Es en esta obra, en la que surge en toda su profundidad el concepto de Educación Liberadora, que en las propias palabras de Freire consiste en *«...Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a “análisis críticos” de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga al hombre cada vez más consciente de su transitividad, críticamente o cada vez más racional...»* (FREIRE, P.; 1976: 85).

Con una profunda base humanista y dialógica, que rechaza el dirigismo, el paternalismo y el asistencialismo, Freire nos propone una educación que tiene como objetivo fundamental la toma de conciencia por parte de educadores-educandos de la realidad que les envuelve y en la que viven y trabajan. Toma de conciencia que se adquiere y desarrolla mediante un permanente proceso de investigación y de acción dirigido a encontrar las contradicciones causantes de la deshumanización y el sufrimiento humano y a descubrir y realizar lo **«inédito viable»**. Una investigación que no es mera ilustración descriptiva o abstracta, sino que es sobre todo concreta y activa, en cuanto que además del diálogo para leer colectivamente el mundo, necesita también de compromiso y de acción sobre la realidad para su transformación. Y es aquí donde aparecen sus conocidos conceptos de **“Educación problematizadora”** y de **“Pedagogía de la Pregunta”** para

oponerse y enfrentarlas a la dominante "**Educación bancaria**" o puramente acumulativa, memorística y domesticadora.

Para Freire, este nuevo tipo de educación problematizadora es aquella que aspira a convertir al ser humano en sujeto histórico y social, rescatando de cada individuo sus infinitas posibilidades de creación y sus capacidades para crear, desarrollar y defender por sí mismo su inviolable dignidad. No obstante, esta aspiración no es ningún caso la expresión de buenos deseos filantrópicos, sino el resultado de constatar que mediante la acción y el compromiso concreto y cotidiano, todas las dificultades y necesidades se pueden resolver y satisfacer. Se trata por tanto de una Educación que cuestiona, inquiere, investiga, busca, se interroga sobre su función social, sobre sus fines y objetivos, sobre sus métodos y medios y la coherencia de estos con los fines pretendidos; una Educación que afirma el valor absoluto, original y lleno de posibilidades de todo ser humano; una Educación que rechaza la pedagogía de la respuesta, la pedagogía de contenidos inertes y supuestamente neutrales afirmando la importancia de la unidad dialéctica de la acción y la reflexión.

Toda la propuesta pedagógica de Paulo Freire tiene su raíz en el diálogo, en la comunicación horizontal entre profesores y alumnos; en la relación abierta y de confianza entre educador y educando que permite que se enriquezcan mutuamente; en la co-laboración que hace posible la re-construcción permanente de un proceso de conocimiento y de un proyecto de convivencia y en definitiva en el reconocimiento de que el diálogo o la **«relación dialógica»** como él mismo nos dice, *«...es una práctica fundamental, por una parte a la naturaleza humana y a la democracia; por otra como una exigencia epistemológica...»* (FREIRE, P.; 1997: 100).

En su universal y conocida obra **«Pedagogía del Oprimido»** y partiendo de un concepto muy ligado al personalismo comunitario de Mounier, Freire plantea que ni la liberación ni la educación pueden realizarse desde posiciones despóticas, vanguardistas, verticalistas o paternalistas. Para él ambos conceptos están relacionados en cuanto que si nadie puede realmente liberar a nadie, ya que la liberación es ante todo un proceso social y político al mismo tiempo que personal e individual, educar tampoco puede consistir en un proceso unidireccional que va desde una posición superior a otra inferior, y por tanto todo proceso educativo necesariamente tiene que partir de una relación horizontal en la que el diálogo se constituya como medio y fin al mismo tiempo. Como él mismo nos dice: *«...El educador ya no es sólo el que educa sino aquel, que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo...»* (FREIRE, P.; 1976: 90).

La educación es para Freire de naturaleza dialógica, lo cual exige necesariamente de actitudes profundamente éticas. El diálogo así entendido, no es solamente un procedimiento de comunicación, sino sobre todo un proceso mediante el cual, los sujetos se reconocen como iguales y en el que se establece una dinámica de comunicación basada en la acción, la reflexión, la confianza, la responsabilidad y el compromiso. Una dinámica que es en realidad un proceso de

manifestación de la necesaria correspondencia o coherencia entre el sentir, el pensar, el decir y el hacer.

En este marco conceptual, por el que educadores y educandos se sitúan como personas en un proceso dialógico de colaboración, cooperación y desarrollo mutuo, para Freire, la educación democrática no puede consistir en lo que habitualmente conocemos como contenidos escolares de educación cívica que deben ser almacenados en las mentes de nuestros alumnos. Por el contrario tendrá necesariamente que ser una actitud ética personal que se hace y rehace continuamente en un proceso interminable, porque nunca se es demócrata del todo, como tampoco nunca se está educado del todo, ni se es persona del todo. Pero también tendrá que consistir en un clima, en un ambiente en el que se den unas condiciones de sensibilidad, comprensión, confianza, respeto, amabilidad y generosidad, que hagan visible y posible la participación y el protagonismo de educadores y educandos considerados como personas.

En definitiva, el pensamiento y la obra de Paulo Freire constituyen una muestra y un extraordinario testimonio de sensibilidad, conciencia, reflexión, investigación, ética, comprensión humana, responsabilidad, confianza, esperanza, autonomía, diálogo, cooperación, compromiso y coherencia, que son indudablemente los ingredientes básicos para construir y hacer posible la emergencia y el sostenimiento de una Educación con, para y en la Solidaridad.

## 5.2.- ¿Qué es una Escuela Solidaria?

*«...Una sociedad sana es aquella en que cualidades como la avaricia, el espíritu explotador, el ansia de poseer y el narcisismo no encuentran oportunidad de ser usadas para obtener mayores ganancias materiales o para reforzar el prestigio personal; (...) Es aquella que fomenta la solidaridad humana y que no sólo permite, sino que estimula, a sus individuos a tratarse con amor; una sociedad sana estimula la actividad productiva de todo el mundo en su trabajo, fomenta el desarrollo de la razón, y permite al hombre dar expresión a sus necesidades internas en el arte y los ritos colectivos...»*

FROMM, Erich. 1953: 228 y 229

Todas las escuelas e instituciones educativas siempre han tenido en mayor o en menor grado, alguna que otra actividad esporádica, conmemorativa e incluso sistemática y programada, dirigida a promover, animar, sensibilizar y hacer

solidaridad aunque no se tenga muy claro lo que realmente significa este concepto. De hecho, la palabra y las actividades de solidaridad siempre aparecen en determinadas festividades, o también cuando un profesor o profesora movido por su conciencia personal y por los imperativos morales de su profesión, pone en marcha alguna que otra campaña de sensibilización que terminan muchas veces en acciones concretas de servicio a la comunidad.

En un sentido similar, aunque con un carácter más sistemático, pedagógico y justificado, dentro de lo que se ha conocido como "*Áreas Transversales del Curriculum*", son numerosos los programas, materiales y actividades que las diferentes administraciones escolares y las más diversas ONGs han elaborado y puesto a disposición de todas las escuelas para educar en la solidaridad. Verdaderamente, el atractivo, utilidad, profundidad y variedad de estos materiales, ha alcanzado cotas de perfección inigualables que no podíamos ni imaginar hace tan solo unas décadas. Y es más, hoy gracias a la revolución del internet, nadie puede argumentar, ya sea docente, alumno, padre o madre, que no existan a su disposición casi infinitas actividades, programas y materiales para sensibilizar y educar en la solidaridad.

En consecuencia, cualquier institución educativa abierta a la creatividad, a la innovación y a la realidad social, siempre incluirá en su proyecto educativo y curricular diversas actividades de "*Educación en Valores*" y de solidaridad, ya sean en forma de programas de Tutoría, de Orientación Educativa o de forma transversal en las diferentes áreas del curriculum o mediante proyectos de "*Aprendizaje y Servicio*"<sup>7</sup>. Y en todo caso, aunque no estuviesen explicitadas y formalizadas, esto es al menos lo que nos dice nuestra experiencia, siempre habrá algún profesor o profesora sensible y dispuesta a hacer todo lo que le sea posible, para que estos temas se desarrollen en el aula y el centro escolar.

Sin embargo, una escuela o una institución educativa solidaria son algo muchísimo más profundo, orgánico y estructural que las episódicas o sistemáticas y planificadas actividades para sensibilizar y realizar ayudas asistenciales, y desde luego, muchísimo más vivo, existencial y cotidiano que el desarrollo de programas discursivos o de papel-lápiz producidos por pedagogos especialistas en los que todo está convenientemente programado y articulado mediante actividades curriculares de carácter puramente cognitivo.

Si lo que normalmente se hace en las escuelas tiene a nuestro juicio un escaso impacto en la creación de actitudes y compromisos solidarios, así como en el desarrollo del pensamiento crítico, tal vez sea debido a que no se tiene una

---

<sup>7</sup> El "*Aprendizaje y Servicio*" es una práctica educativa consistente en realizar acciones y proyectos de servicio a la comunidad integrados en las prácticas curriculares habituales de los centros escolares. Se trata de una modalidad de aprendizaje y de servicio que ha adquirido un notable desarrollo en todo el mundo a lo largo de los últimos veinte años y especialmente en América Latina. Consiste básicamente en hacer que los centros educativos realicen proyectos de trabajo y aprendizaje cuyo objetivo es prestar un servicio concreto a la comunidad, a un grupo social o a la propia institución educativa.

comprensión suficiente del concepto de solidaridad y sus implicaciones prácticas, teóricas y educativas.

La solidaridad no es ni puede reducirse a la ayuda caritativa, generosa, puntual o sistemática, que una determinada persona o colectivo social presta a otra u otros en situación de necesidad o desamparo. Este tipo de acciones son muchas veces utilizadas como propaganda para otros fines, además de que generalmente colocan al dador de la ayuda en situación de superioridad generando en el receptor una situación de dependencia y legitimándolo como inferior e incapaz para salir de su situación. En correspondencia con esta idea, tampoco podría decirse con propiedad que una institución educativa es auténticamente solidaria por el hecho de que esporádica o de forma continuada, destine determinados recursos y esfuerzos a programas de ayuda comunitaria o exterior, porque de lo que se trata no es solamente de realizar gestos de generosidad hacia afuera o hacia los que están lejos en las fechas y fiestas establecidas o en el tiempo en que el programa formativo se desarrolla en el aula. De lo que se trata es de aprender solidaridad desde dentro de la propia institución y desde dentro de las personas que integran la comunidad educativa y todo el conjunto de interacciones, relaciones y vínculos que establecen entre sí y con la comunidad local.

Una escuela solidaria es sin duda aquella que tiene que articular en sus programas educativos y en sus contenidos escolares, actividades dirigidas al aprendizaje de la solidaridad en todos los ámbitos del desarrollo personal y social, es decir, en las dimensiones cognitivas, afectivas, volitivas, sociales, éticas, políticas y espirituales, dimensiones que como es sabido, siempre funcionan integradas en experiencias o expresadas en acciones, compromisos y conductas concretas, visibles y observables. Sin embargo, esto sería también insuficiente porque una Escuela Solidaria no es únicamente la que trata temas de solidaridad en sus programas, sino la que práctica la solidaridad en todas y cada una de sus estructuras, en todos y cada uno de sus espacios, en todas y cada una de sus interacciones y vinculaciones personales, afrontando al mismo tiempo el compromiso de aprender ofreciendo servicios concretos y útiles a la comunidad, como es el caso de los proyectos educativos basados en el *"Aprendizaje y Servicio"*.

La solidaridad no es ese sentimiento de conmoción o compasión que experimentamos cuando vemos a alguien que sufre o se duele. Este puede ser un excelente comienzo de un proceso de aprendizaje solidario, pero por lo general este sentimiento termina por extinguirse cuando desaparece la percepción del hecho, o cuando movidos exclusivamente por el sentimentalismo, el caritativismo, la generosidad, o el asistencialismo, hacemos un acto altruista, dirigido coyunturalmente a paliar el dolor o también a suavizar nuestro posible sentimiento de culpa. Pero además, la solidaridad tampoco es exclusivamente ese sentimiento de identidad y afiliación que se deriva de la pertenencia a un determinado grupo social o a una organización a la que pertenecemos o con la que nos identificamos, aunque sean los grupos humanos los escenarios naturales en los que se expresa y materializa la solidaridad.

Así pues, todos estos programas dirigidos a que los alumnos se sensibilicen por las injusticias ajenas cercanas o lejanas, representan indudablemente algo muy positivo para iniciarse en la solidaridad, pero no deben confundirse con la educación en, para y con la solidaridad. La solidaridad no se construye a partir de una situación de exterioridad, de lejanía o de superioridad. La solidaridad no es ni caridad, ni compasión, ni asistencialismo, lo que no quiere decir que no incluya bondad, generosidad y ayuda desinteresada. La solidaridad es algo mucho más profundo, intenso y permanente que no se restringe a un momento o a una acción concreta, sino que es más bien un proceso continuo de construcción cooperativa de responsabilidad individual y colectiva, así como de igualdad en la diversidad.

En este punto, el maestro chileno Luis Razeto, nos lo deja perfectamente claro cuando nos dice que «...*la solidaridad es una relación horizontal entre personas que constituyen un grupo, una asociación o una comunidad (1), en la cual los participantes se encuentran en condiciones de igualdad (2). Tal relación o vínculo interpersonal se constituye como solidario en razón de la fuerza o intensidad de la cohesión mutua (3), que ha de ser mayor al simple reconocimiento de la común pertenencia a una colectividad. Se trata, en la solidaridad, de un vínculo especialmente comprometido, decidido, que permanece en el tiempo y que obliga a los individuos del colectivo que se dice solidario, a responder ante la sociedad y/o ante terceros, cada uno por el grupo, y al grupo por cada uno (4).*» (RAZETO, L.; 2005)

Partiendo de esta definición de solidaridad que nos ofrece el profesor Razeto, una Escuela Solidaria es al menos la que trabaja en función de cuatro grandes fines educativos y de desarrollo humano individual y comunitario:

1. Crear condiciones y garantías para que las relaciones entre las personas de la comunidad escolar sean horizontales, es decir, basadas en el reconocimiento mutuo, la confianza, la escucha activa, el diálogo, la tolerancia y la búsqueda de convergencias. Las relaciones horizontales o de confianza mutua no pueden darse de golpe, por impulsos o partiendo de prejuicios, estereotipos o narrativas previas acerca de cómo vemos a los demás y a nosotros mismos. Son en realidad el producto de experiencias de reconocimiento mutuo, acogimiento, cuidado, respeto y responsabilidad. Su desarrollo depende del despliegue de afectos, cariño y en definitiva de sentimientos amorosos, así como de una percepción lo más clara posible de uno mismo y de los demás. (LANDAETA, F.; 2020).
2. Garantizar la igualdad de condiciones educativas y de desarrollo individual y comunitario, partiendo del reconocimiento de las particularidades de la diversidad de las personas, de forma que las diferencias individuales o de contextos escolares y sociales no se transformen en discriminaciones o en obstáculos insalvables para aquellas personas que presentan dificultades o determinadas carencias. En una Escuela Solidaria, es indispensable que las personas perciban y sientan que son tratadas digna y humanamente y no



como objetos que deben ser manipulados o seducidos para cumplir u obedecer a determinadas tareas en base a normas externas o criterios puramente arbitrarios, selectivos y competitivos. Por tanto, una Escuela Solidaria no es la que trata, enseña, motiva, estimula o evalúa a todos por igual, sino aquella que compensa, ayuda, suplementa las posibles dificultades que las personas puedan presentar para el aprendizaje y su desarrollo, al mismo tiempo que construye permanentemente relaciones de cooperación.

3. Toda Escuela Solidaria, se va haciendo solidaria en la medida en que es capaz de crear relaciones de cohesión e integración comunitaria, desarrollando así una identidad propia y singular abierta a la creación de una cultura escolar que la identifica y la dota de sentido estimulando el desarrollo de fuertes sentimientos de pertenencia. Las personas que trabajan y se comprometen en una Escuela Solidaria, la consideran y la valoran como un espacio físico, humano y social propio. Un espacio de aprendizaje y de trabajo con el que se sienten vinculadas y que en gran medida las identifica y en el que se sienten plenamente reconocidas y autorrealizadas Un espacio en suma, en el que encuentran numerosas fuentes de participación, gratificación, protagonismo y bienestar.
4. Finalmente, una Escuela Solidaria es aquella que desarrolla la responsabilidad en sus más diversos ámbitos: la responsabilidad personal e individual de profesores, directivos, familias y alumnado; la responsabilidad profesional de todos y cada uno de los docentes, gestores, administradores y personal laboral de la escuela; la responsabilidad colectiva de la Escuela como institución que tiene unos fines, objetivos y desarrolla unos programas educativos y formativos que aunque estén dirigidos al alumnado, no se reduce a ellos, sino que se amplían al profesorado y su perfeccionamiento como profesionales y a la propia ciudadanía de la comunidad local. Y una responsabilidad social entendida como respuesta solidaria a las necesidades tanto de sus miembros, de la propia institución, como de la comunidad local u otras comunidades en su caso.

Es evidente que la construcción, el crecimiento y el desarrollo de una escuela o una institución educativa solidaria no es algo que pueda surgir del vacío o de un punto cero inicial, sencillamente porque nada hay de nuevo que no haya emergido o no se haya basado o condicionado por lo viejo, pero también porque en las escuelas que conocemos hoy existen realmente abundantes semillas y realizaciones concretas fundadas en la cooperación, la colaboración y la solidaridad que deben ser aprovechadas, estimuladas y ampliadas.

Es de sentido común, que en una escuela que pretenda ser solidaria, no pueden rechazarse las actividades de sensibilización ante problemas e injusticias externas a la escuela, por el contrario, pueden y deben incluso promoverse con mayor intensidad y continuidad si cabe. Sin embargo, no es ésta su razón de ser, ni

tampoco su metodología fundamental. En una escuela solidaria, los objetivos y actividades educativas no consisten en conmover, emocionar, apreciar, interpretar o ver la realidad desde una atalaya o un refugio puramente sentimental. En una escuela solidaria no es necesario predicar ni publicitar, sencillamente porque es la solidaridad misma, su práctica continua en todas las estructuras y actividades de la escuela la que la visibiliza.

La práctica de la solidaridad en las escuelas obviamente afecta en primer lugar a la conducta y al compromiso de alumnos, profesores y familias, que necesariamente tiene que estar vinculado mediante la construcción colectiva de un proyecto educativo común elaborado y desarrollado colectivamente. Y esto exige de las escuelas una visión completamente diferente de la que actualmente tenemos.

Hoy concebimos las escuelas simplemente como lugares de estudio y aprendizaje a partir de libros, lectura, estudio, explicaciones de los profesores y por supuesto pruebas y exámenes que deben ser superadas para obtener acreditaciones. En este modelo, lo que opera es el esfuerzo individual, lo que realmente se promueve es el individualismo con el fin de situarse en los lugares más altos de la selección y de las calificaciones. En una Escuela Solidaria, por el contrario, lo fundamental no es la infatigable lucha por los primeros puestos del ranking escolar, sino el esfuerzo por la extensión de la cooperación y la ayuda con el fin de que cada alumno en particular y con la singularidad de sus características, pueda adquirir las competencias básicas de aprendizaje establecidas o las metas que el propio grupo de alumnos o la escuela haya decidido. Para esto desde luego, no sería necesario hacer grandes cambios de infraestructura y recursos, sino sencillamente buscar sistemas y metodologías cooperativas y de responsabilidad compartida en las aulas, que pueden conocerse y aplicarse con facilidad. Pero aun así y pensando solamente en el alumnado, esto no sería suficiente.

Aplicar metodologías colaborativas y cooperativas en las aulas y en todos los organismos y dependencias de una escuela, algo por cierto que no está ni mucho menos generalizado en la actualidad, dado que en nuestras escuelas sigue primando el individualismo, es indudablemente una condición indispensable y básica, aunque también insuficiente. Una Escuela Solidaria, es por tanto la que hace, practica, trabaja, enseña, aprende y actúa con solidaridad, aunque también con responsabilidad. Una Escuela Solidaria es aquella que desde el primer momento del ingreso de los alumnos en sus instalaciones, ya sean únicas o repartidas en diversos espacios y establecimientos, hace posible que cada uno de ellos asuma una responsabilidad y un compromiso concreto de acción en favor de sus compañeros, de la comunidad escolar o de la comunidad local, siempre claro está, en función de las características y el nivel de desarrollo de cada uno.

Las escuelas solidarias, no son aquellas que dan todo hecho, preparado y cocinado de antemano a sus alumnos y profesores para que estos consuman y distribuyan conocimientos empaquetados curricularmente sin ofrecer nada a cambio de su propio esfuerzo y cosecha personal. No son pues escuelas de receptividad, de pasividad o de obediencia, sino escuelas de muchísima actividad

en todos los órdenes, para cuya realización se requiere el concurso de todos y cada una de las personas que participan en ella, ya sean padres, madres, profesorado, directivos, agentes de la administración, alumnos o personas de la comunidad. Pero al decir de muchísima actividad, no estamos hablando exclusivamente de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, sino de todas las actividades y recursos que son necesarios poner en juego para que la escuela funcione. Las escuelas solidarias son pues y al mismo tiempo escuelas de responsabilidad.

Pongamos por ejemplo la necesidad del mantenimiento, el orden y la higiene de las aulas y determinadas instalaciones que pueden ser perfectamente asumidas por la totalidad del alumnado. O por ejemplo también, el trabajo inherente necesario para que determinados servicios como el comedor, la biblioteca, el gimnasio estén disponibles y funcionen cooperativa, solidaria y responsablemente. Son pues numerosísimas las posibilidades que un centro escolar brinda, para que familias, alumnado, profesorado y todos los profesionales que trabajan en el mismo, se responsabilicen y cooperen en un proyecto educativo que todos participan y construyen. La razón es obvia: si se desaprovechan estas oportunidades, estamos contribuyendo en mayor o en menor medida a la infantilización y a la dependencia, negando así las posibilidades de autonomía, creatividad y solidaridad. Por tanto, las escuelas solidarias son aquellas que combinan por lo menos cuatro tipos de trabajos o actividades: manuales, intelectuales, individuales y sociales. En gran medida se trata de escuelas autónomas y al mismo tiempo interdependientes, en las que se ofrece, se regala y se intercambia tiempo, talento, recursos, capacidades, inteligencia, creatividad, afectos, amistad y fraternidad.

El modelo generalizado de escuela infantilizada y ortopédica que hemos creado es un modelo que ha propiciado en gran medida la incapacidad y la inutilidad para desarrollar muchas de nuestras posibilidades creativas y de desarrollo humano, entre ellas por ejemplo, nuestras potencialidades y habilidades para el trabajo manual y productivo.

Las escuelas primarias, secundarias y terciarias de hoy, no son lugares para el trabajo manual, artesanal, técnico con resultados económicos, productivos y de servicio, sino que por el contrario, son por lo general instituciones para promover casi en exclusiva, habilidades mentales y/o cognitivas de carácter puramente individual. Con razón decían nuestros padres que debíamos estudiar para liberarnos de la esclavitud del trabajo físico y manual, porque en el pasado siglo y en el actual, trabajar con las manos es algo muy poco valorado y remunerado socialmente. Sin embargo hoy podemos constatar que aquella vieja movilidad social que propiciaba la escuela en el pasado siglo a los alumnos más aventajados en la selección, está desapareciendo si no lo ha hecho ya. Caminamos y vivimos en sociedades con tasas elevadas de desempleo permanente, que en muchos países alcanzan cifras de extraordinaria gravedad, o en sociedades de empleo precario y "mini jobs" en las que prolifera y se instaura también de forma permanente, la economía informal y popular. Despreciar las posibilidades que una escuela puede

aprovechar para autogestionarse, autoabastecerse e incluso contribuyendo al sostenimiento de sí misma y de la comunidad, es completamente absurdo.

Pero además de esta realidad, es evidente que no hay ningún trabajo físico que no requiera la integración de determinados grados de aprendizaje cognitivo, emocional, social e incluso espiritual<sup>8</sup>.

¿Puede una escuela, ya sea primaria, secundaria o terciaria contribuir a la autogestión de las necesidades económicas de la comunidad? Sin duda alguna, y esto es algo que puede constatararse en numerosas experiencias que se están desarrollando en este instante en muchos países gracias a las experiencias y proyectos de "Aprendizaje y Servicio". ¿Por qué no puede tener cada escuela, por ejemplo, un espacio agrícola y ganadero o un huerto que no sirva solamente para hacer experimentos, sino para producir bajo las condiciones técnicas más adecuadas? Obviamente se nos dirá, que en las ciudades no hay espacios naturales para los huertos, pero hoy son también numerosas las experiencias que mediante huertos urbanos se contribuye en mayor o en menor medida al autoabastecimiento. Pero en cualquier caso, una Escuela Solidaria no es exactamente una escuela agrícola, aunque puede serlo, sino la que crea condiciones para que el trabajo manual, artesanal con carácter económico y a pequeña escala, pueda ser desarrollado. Con este carácter, la eterna división entre trabajo manual e intelectual que tanto el mercado como los sistemas educativos han contribuido a crear no solo tendería a difuminarse sino que además, al centrarse dichas actividades en procesos solidarios, es decir de corresponsabilidad, cooperación, confianza y colaboración, también estaríamos contribuyendo a disolver y suavizar la eterna división entre pensantes y ejecutantes, dirigentes y dirigidos, hombre y mujer, etc.

No es ninguna utopía que una escuela pueda desarrollar al mismo tiempo un trabajo de aprendizaje, un trabajo de cooperación para el mantenimiento de la comunidad y un trabajo artesanal, productivo o de servicio comunitario. Son numerosas las experiencias que se están desarrollando en todo el mundo en este sentido. (GONÇALVES, V.; 2010) (TRUJILLO, F y ARIZA, M.; 2010) (HERRERO, M. A. y TAPIA, M.N.; 2015) (MECD; 2015).

Otro aspecto de fundamental importancia de toda Escuela Solidaria es la singularidad y las particularidades de la misma escuela. Si la solidaridad es un proceso que se construye a partir de la cooperación, la corresponsabilidad, la

---

<sup>8</sup> Hay un viejo cuento oriental que ilustra el aprendizaje espiritual mediante el trabajo: «...Un hombre muy sencillo y analfabeto llamó a las puertas de un monasterio. Tenía deseos verdaderos de purificarse y hallar un sentido a la existencia. Pidió que le aceptasen como novicio, pero los monjes pensaron que el hombre era tan simple e iletrado que no podría ni entender las más básicas escrituras ni efectuar los más elementales estudios. Como le vieron muy interesado por permanecer en el monasterio, le proporcionaron una escoba y le dijeron que se ocupara diariamente de barrer el jardín. Así, durante años, el hombre barrió muy minuciosamente el jardín sin faltar ni un solo día a su deber. Paulatinamente, todos los monjes empezaron a ver cambios en la actitud del hombre. ¡Se le veía tan tranquilo, gozoso, equilibrado! Emanaba de todo él una atmósfera de paz sublime. Y tanto llamaba la atención su inspiradora presencia, que los monjes, al hablar con él, se dieron cuenta de que había obtenido un considerable grado de evolución espiritual y una excepcional pureza de corazón. Extrañados, le preguntaron si había seguido alguna práctica o método especiales, pero el hombre, muy sencillamente, repuso:

— No, no he hecho nada, creedme.

Me he dedicado diariamente con amor a limpiar el jardín, y, cada vez que barría la basura pensaba, que también estaba barriendo mi corazón y limpiándome de todo veneno...» (CALLE, R.; 1999)

creatividad y la autonomía, las escuelas solidarias necesariamente tendrán que ser diversas y singulares. En ellas no cabe la estandarización a la que estamos acostumbrados con el modelo burocrático estatalizado que normaliza y reglamenta exhaustivamente lo que debe o no debe hacerse en las escuelas. Por ello, no necesariamente cada escuela tiene que adoptar la forma de un centro productivo a pequeña escala, sino que será cada comunidad la que determine, cuáles son los ámbitos posibles y necesarios de cooperación y en los que fraguar el compromiso solidario. Así por ejemplo, existen también numerosas experiencias de cooperativismo escolar, en las que la comunidad, el profesorado y el alumnado se corresponsabilizan del funcionamiento y el mantenimiento de determinados servicios que se ofrecen y realizan en las escuelas tales como comedores, bibliotecas, material escolar, actividades complementarias y otros.

Una Escuela Solidaria, no puede ser por tanto una escuela pasiva, receptiva y consumidora de recursos y servicios. Por el contrario y si quiere ser realmente solidaria, tendrá que compartir y poner en marcha proyectos, iniciativas, programas y actividades desde dentro de la misma comunidad escolar, en las que la cooperación, la colaboración y las responsabilidades libremente asumidas y compartidas sean el medio y el fin que den sentido a todas sus finalidades educativas. Y todo esto sin perder nunca de vista, que al mismo tiempo debe cumplir con las funciones de aprendizaje que tradicionalmente le son propias, además de las prácticas educativas relativas a la creación y el desarrollo de la conciencia crítica y autocrítica, especialmente en las dimensiones sociales y políticas. Por eso, las escuelas solidarias, son o deberían ser, además de escuelas de responsabilidad, escuelas democráticas de formación y compromiso social y político.

Así pues, una Escuela Solidaria es aquella que está atravesada y practica en su vida cotidiana la solidaridad en todas sus dimensiones: en los contenidos escolares, en las aulas, en los patios de recreo, en el profesorado, con los padres y madres de familia, con la comunidad, en los órganos de gestión y organización del centro, en sus estructuras económicas de gestión y administración, en sus procedimientos y mecanismos de perfeccionamiento y desarrollo profesional, así como en sus criterios y herramientas de evaluación.

¿Cómo podríamos evaluar entonces el grado de solidaridad de una escuela?  
¿Podrían establecerse algunos criterios básicos?

En primer lugar, el nivel de solidaridad de una escuela puede valorarse en función del grado de profundidad, intensidad, frecuencia y solidez de las relaciones sociales y los vínculos de confianza, cooperativos y afectivos que en ella se establecen. Una escuela que funciona como un shopping, movida por rutinas o por un activismo esporádico y supuestamente innovador producto de modas y tendencias mercantiles y en el que profesores, padres y alumnos se comportan como extraños en la cola de un supermercado, o como adversarios eternos en los que prima la desconfianza, no podrá ser nunca una Escuela Solidaria. Por el contrario, una escuela que se compromete con las personas, que las respeta, que las considera en los saberes originales que cada una posee y aporta y que

promueve el encuentro, el diálogo, la confianza y la amistad tiene evidentemente muchas posibilidades de convertirse en una Escuela Solidaria. Dicho de forma sucinta: una Escuela Solidaria es aquella que promueve y practica relaciones de confianza y cooperación sólidas, es decir, ni líquidas, ni gaseosas.

A su vez, una Escuela Solidaria es aquella que promueve y practica relaciones de igualdad y de reconocimiento mutuo de saberes. Una escuela que pretenda ser solidaria no puede rechazar, ni mucho menos despreciar los saberes populares, los saberes del trabajo manual, los saberes del buen vivir y del sentido común que han contribuido a que generaciones enteras vivan y sobrevivan sin necesidad de estar escolarizadas. Una Escuela Solidaria por tanto, es aquella que valora y reconoce la dignidad esencial de cada persona, al mismo tiempo que estimula el desarrollo de todas y cada una de las capacidades y habilidades de cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Una Escuela Solidaria, no puede ser aquella que cree que el único que sabe, puede y debe enseñar es el profesor, sino por el contrario, aquella otra que busca, investiga, reconoce y da oportunidades de cooperación a los diferentes profesores y profesoras de humanidad, de profesionalidad o de artesanía que existen en la comunidad. Una Escuela Solidaria, es aquella que borra y hace posible la eliminación de los límites y las fronteras entre lo escolar y lo extra-escolar, aprovechando el inmenso caudal de posibilidades culturales, de aprendizaje y de saberes acumulados que tiene la comunidad y que la escolarización por lo general ha despreciado siempre.

Por último, una Escuela Solidaria es la que además de hacer solidaridad, es decir, centrarse en las necesidades y en los problemas concretos y específicos de la propia escuela, de la comunidad, de las aulas y de las personas individualmente consideradas, promueve y hace también democracia directa y no meras liturgias representacionales dictadas por las burocracias. Democracia directa, que consiste en una acción continua de participación, colaboración y cooperación en un proyecto social y educativo constituido por la propia escuela en sí, proyecto que al ser participado, sentido y realizado como propio, hace posible también la cohesión y la solidez necesaria, que va mucho más allá de la simple pertenencia identitaria, para dar lugar así, a la práctica de la solidaridad permanente. Una Escuela Solidaria es la que hace posible el desarrollo de valores y actitudes democráticas, como consecuencia y efecto de la práctica continua de la libertad y la responsabilidad.

Finalmente, no nos resistimos a traer aquí la letra de una canción, que desde el primer año en el que tuve la oportunidad de ejercer como maestro de escuela en 1973, en plena dictadura franquista, me ha acompañado siempre como himno emblemático de que otra escuela y otro mundo son realmente posibles. Se trata de la canción "[\*Simplemente solidario\*](#)" compuesta y cantada por el cantautor, folclorista y antropólogo chileno Valericio Leppe (1937-2004) que acompañado de la voz y la guitarra de Eladio López, constituían en 1971 el Dúo Coiron, que formaba parte de todo aquel movimiento musical llamado "*La nueva canción chilena*". Aquella canción, que tan sentimentales recuerdos nos trae como consecuencia de haberla enseñado y cantado muchísimas veces con nuestros alumnos decía así:

*«Simplemente solidario, conducta de amanecer,  
carajo hermano que cuesta al Ego poder vencer.  
Deme la mano y la tomaré,  
que si va solo se pue perder,  
pa hacer la yunta, pa hacer la yunta, no basta un buey.  
Simplemente solidario, debemos mostrar la luz,  
para sacar de la sombra, al enemigo común.  
Deme la mano y la tomaré...  
Necesario es distinguir, la acción de los solidarios,  
para dar su medicina, al enfermo y al sectario.  
Deme la mano y la tomaré...  
Una escuela solidaria, la tendremos verá usted,  
formaremos manos buenas, solidarias para el bien.  
Deme la mano y la tomaré...  
Compañero si resbalas, cien manos te ayudarán,  
solidario simplemente esta tierra sembrará.  
Deme la mano y la tomaré...»*

Sirvan pues estas páginas también, para rendir homenaje a aquellos cantores chilenos que plantaron las semillas de valores eternos de los que hoy estamos sumamente necesitados.

### 5.3.- Dimensiones del aprendizaje de la solidaridad

*«...El compromiso es una función organísmica total en la que interviene no sólo la conciencia sino también la orientación del organismo. El compromiso es algo que uno descubre dentro de sí. Es la confianza de nuestra reacción total y no sólo de nuestra mente. Está muy relacionado con la creatividad (...) El compromiso es algo más que una decisión. Es el funcionamiento de un individuo que busca dentro de sí las direcciones a seguir. La esencia del compromiso es la creación individual de una verdad provisional alcanzada mediante la acción...»*

**Carl Rogers**

*"Libertad y creatividad en educación"*

Págs. 322 y 323

No nos cansaremos de insistir, que aquellos aprendizajes que promuevan la autonomía, la interdependencia, la cooperación, el pensamiento divergente y la creatividad así como la inteligencia interpersonal e intrapersonal y sobre todo la responsabilidad y el compromiso individual y colectivo libremente asumido, son evidentemente indispensables para el aprendizaje de la solidaridad. Como es sabido, aprender y conocer no son capacidades consistentes en captar y almacenar información de la realidad considerada como algo externo a nosotros. Por el contrario, el conocer y el aprender, tienen una base biológica y son procesos permanentes que se construyen, reconstruyen y desarrollan a partir de las interacciones que una determinada estructura viva realiza con su medio ambiente, así como también de las interpretaciones y modificaciones que se producen en dicha estructura en el propio proceso de interacción. (MATURANA, H. y VARELA, F.; 1994).

Aprender y conocer no consisten en reproducir tal cual, lo que creemos procede de una realidad externa y objetiva que se nos es dada y que podemos fotocopiar y reproducir con exactitud a placer, ni mucho menos reproducir automáticamente una determinada conducta mediante modelamiento por imitación. Conocer y aprender no pueden por tanto reducirse a almacenar, evocar y reproducir información tal y como secularmente las instituciones escolares han creído siempre. No es pues ni un acto, ni un resultado siquiera, sino más bien un proceso de interacción entre un ser vivo caracterizado por una determinada estructura organizacional y funcional y el medio ambiente en que dicho ser vivo vive, convive y desarrolla sus procesos vitales.

Desde este punto de vista, el aprendizaje y el conocimiento humano se nos hacen procesos de una enorme complejidad. Tanto el ambiente como el propio ser humano están continuamente transformándose, interaccionando e interpretando y si a esto añadimos que nos relacionamos y socializamos mediante el lenguaje y que es éste el que



configura y otorga sentido a la propia realidad social (BERGER, P. y LUCKMANN, Th.; 1984), necesariamente el aprendizaje siempre será algo singular, único y total en el sentido de que es el ser humano entero el que aprende y no una parte aislada del mismo. Por ello es evidente que no podemos reducir el aprendizaje humano a un puro mecanismo de almacenaje y evocación de información discreta y fija siempre pronta y dispuesta a ser reproducida y utilizada, como tampoco a un acto mecánico de imitación que mediante la repetición reiterada consigue determinadas modificaciones de la conducta.

A nuestro juicio, este reduccionismo puede conducirnos a tres importantes problemas que es necesario afrontar y resolver. El primero, la imposibilidad de almacenar en nuestra mente escolarizada toda la información nueva que emerge y está a nuestra disposición, una imposibilidad que acaba por producir saturación, o la paradoja de estar desinformado como consecuencia de haber consumido demasiada información. El segundo la confusión entre información y conocimiento, que se expresa también de forma paradójica en el sentido de que no por el hecho de tener a nuestra disposición una abundantísima información, necesariamente vamos a producir un mayor y mejor conocimiento. Y el tercero, el problema de la especialización, que parcela, aísla, descontextualiza, niega la indisoluble relación sujeto-objeto y concibe el conocer como el acto de poseer muchísima información sobre algo muy pequeño y/o específico. En consecuencia y si estos problemas no los afrontamos, puede entonces producirse en todos nuestros sistemas escolares, una gran contradicción: llegar a ser muy potentes y eficaces en suministrar información, procedimientos y habilidades para el acceso y el procesamiento de esta, pero escasamente relevantes y significativos en proporcionar o ayudar a conseguir aprendizajes transcendentales e indispensables para nuestro vivir y convivir. Y esto traducido al ámbito de la "*Educación en Valores*" pone de manifiesto la clara insuficiencia de las metodologías exclusivamente cognitivas y discursivas.

Partiendo de estas consideraciones, nos parece obvio entonces, que aprender y enseñar solidaridad, no es algo simple, sencillo y que pueda despacharse con una serie de recetas o de secuencias operativas que por concatenación y repetición den lugar automáticamente a conductas solidarias. Aprender y enseñar solidaridad, son tareas-proceso que tienen las mismas dificultades y complejidades que el aprendizaje y la enseñanza de actitudes y valores en general. Y esto es así, porque la solidaridad como valor y actitud que puede y debe ser enseñada y aprendida en nuestras escuelas, está estrechamente ligada al concepto que se tenga de Educación; a las singularidades de cada sistema educativo y de las políticas educativas, sociales y de comunicación que se llevan a cabo; a las funciones sociales que se asignen a la Escuela y al propio concepto que se tenga de ella y desde luego al concepto que se tenga de profesor y de ser humano en suma. Dicho de otra manera: si no cambiamos nuestras visiones y concepciones acerca del significado y el sentido de la Educación, o si no somos capaces de comprender que más que reformas programáticas, lo que realmente necesitamos son reformas paradigmáticas, así como nuevos saberes educativos más acordes con las necesidades sociales e individuales de los seres humanos del siglo XXI, como insistentemente nos señala Edgar Morin, la enseñanza y el aprendizaje de la solidaridad no pasarán de ser

una anécdota o una actividad puntual, que evidentemente siempre será bienvenida, pero siempre también será insuficiente.

Profundizando y concretando un poco más, para enseñar y aprender solidaridad de forma integral e integrada con las necesarias actividades, programas y proyectos curriculares que se desarrollan en todos los centros educativos y en sus aulas, es necesario al mismo tiempo, enseñar y aprender a ser autónomos; enseñar y aprender a ser responsables; enseñar y aprender a sentir, pensar, hacer, convivir y vivir democráticamente; enseñar y aprender a ser generosos, compasivos y desprendidos y todo ello atravesado por relaciones caracterizadas por la cordialidad, la confianza y el respeto mutuo, aspectos en los que profundizaremos en los siguientes apartados.

## 5.4.- La autonomía personal y el papel de las instituciones escolares

*«...En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinvención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía...»*

**Paulo Freire**

*"Pedagogía de la autonomía"*

Pág.: 91

La autonomía es la capacidad que todo ser humano tiene de pensar, decidir, hacer y evaluar por sí mismo de forma enteramente singular y creadora, cualquier acción que desee realizar o cualquier interacción o vinculación que quiera establecer con su medio ambiente social y natural. Ser autónomo significa ser capaz de imaginar, idear, elaborar y crear proyectos propios y afrontar todos los retos, dificultades y situaciones que a cualquier ser humano se le presentan para sobrevivir y adaptarse dinámicamente a las exigencias, condiciones y características del medio ambiente en que vive y con el que se ve impelido a interactuar permanentemente.

La autonomía de un ser humano es una capacidad que está referida siempre a todas y a cada una de las dimensiones de su desarrollo personal. Así podemos hablar de autonomía cognitiva, cuando una persona es capaz de conocer y de aprender por sí misma haciendo uso de sus propios recursos o buscando y utilizando aquellos que considera necesarios para poder aprender. También puede referirse a lo que se conoce como autonomía emocional, o capacidad para identificar, manejar, controlar y expresar sus propias emociones e identificar las de los demás. En el mismo sentido, puede hablarse de autonomía corporal si está referida a la capacidad de control, utilización y manejo del propio cuerpo, o también de autonomía económica o capacidad para obtener los recursos materiales necesarios para la propia subsistencia, o de autonomía política o capacidad personal o grupal de gobernarse a sí mismo y tomar decisiones libres. Igualmente podemos hablar también de autonomía moral o capacidad que toda persona posee para asumir valores y responder con su conducta ante ellos, o más precisamente, la capacidad para emitir juicios basados en valores y juzgar por sí mismo, obedeciendo a su propia conciencia optando libremente por aquellos que considere más convenientes conforme a criterios y principios éticos.

Vista de esta forma multidimensional, la conquista de la autonomía individual de cualquier ser humano es el centro y la meta de todo su desarrollo personal. Es la capacidad más transversal para satisfacer cualquier tipo de necesidad o resolver cualquier tipo de problema. Por esta razón, aprender a pensar, interpretar, valorar, actuar y comportarse con autonomía de forma original y creativa, se constituye en una de las grandes finalidades de todo proceso educativo. La autonomía como dimensión del

desarrollo personal, implica al menos: tener un buen concepto de sí mismo; percibir objetivamente la realidad; satisfacer las necesidades fundamentales y hacer o ejercer las capacidades personales para hacer frente a dificultades e imprevistos, o tener una cierta capacidad de control sobre el medio social y natural.

La autonomía personal está referida o estrechamente relacionada con lo que se conoce como iniciativa personal, o capacidad de realizar proyectos, de idearlos, diseñarlos, ejecutarlos y evaluarlos. Esto obviamente exige, cuatro tipos de capacidades que nunca se presentan aisladas, sino integradas en la acción:

1. Capacidades intelectuales, imaginativas, de pensamiento convergente, divergente y crítico.
2. Capacidades y habilidades manuales, procedimentales y técnicas.
3. Capacidades emocionales que son las que inician y sostienen las motivaciones y los valores para formular apuestas, asumir riesgos, afrontar dificultades, tolerar frustraciones y mediatizar deseos. Son, junto a las intelectuales las que nos permiten y ayudan a idear y realizar secuencias de acción, programas, planes y en su caso estrategias que modulen el curso de las decisiones y de los efectos que estas tienen.
4. Capacidades de atención, discernimiento, autoconocimiento, de deliberación y juicio moral, de toma de decisiones y en general todas aquellas que se concretan en la asunción y el compromiso con una jerarquía de valores.

En suma, el aprendizaje de la autonomía es asimilable e inseparable del aprendizaje para tomar decisiones individuales en la perspectiva de hacerse independientes y actuar con plena conciencia de los valores, objetivos, las metas, los procesos de acción y los resultados previstos o expectativas que guían, orientan y configuran nuestra conducta. No obstante, es obligado señalar que por mucho que desarrollemos nuestra autonomía en las más diversas dimensiones, esta será siempre relativa dado que por encima y por debajo de nuestras posibilidades de autonomía está el hecho de que somos seres interdependientes.

Desde un punto de vista curricular y conforme al desarrollo experimentado en la actualidad, por el generalizado modelo de "*Competencias de aprendizaje*" que está en la base de los conocidos Informes PISA de la OCDE, la "*Autonomía personal*" ha sido redefinida, interpretada y curricularizada con matices muy diversos por las diferentes administraciones educativas nacionales e internacionales. Concretamente esta competencia fue denominada y precisada en 2006 como "*Sentido de iniciativa y espíritu de empresa*"<sup>9</sup>, denominación de la que ya podemos inferir una orientación claramente

---

<sup>9</sup> Originalmente esta competencia aparece por vez primera en 2005, en el documento de la Unión Europea titulado "*Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*" y se asocia a lo que se denominó como "*espíritu emprendedor*". Un año más tarde, en la "*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*" se propuso como "*Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa*" y se define como: «*La habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la*

económica, aunque siempre sobre el supuesto de que el actual modelo capitalista de producción y distribución es el único posible. En cualquier caso y salvando los aspectos educativos y formativos que comporta el desarrollo de esta competencia, en la práctica lo único que se evalúa en los Informe PISA, son las competencias matemáticas, lingüísticas, científicas y tecnológicas y como nos decía nuestro profesor Miguel Fernández Pérez, «*lo que no se evalúa se devalúa*» (FERNÁNDEZ, M.; 1994).

Es indudable que el aprendizaje de la solidaridad exige de un aprendizaje y un desarrollo de la autonomía personal en todas sus dimensiones, sin embargo no podemos perder nunca de vista que la conquista y el proceso de desarrollo de la autonomía personal, no es nunca independiente del medio social y natural, ni de la realidad del contexto concreto en el que viven las personas, como tampoco de las ideas y creencias dominantes. No es por tanto un proceso exclusivamente individual, por el contrario, se trata de un proceso extraordinariamente complejo e interdependiente, sencillamente porque «*...la vida no es una sustancia, sino un fenómeno de auto-eco-organización extraordinariamente complejo que produce la autonomía...*» (MORIN, E.; 1994: 4).

Así pues, ser solidario o comportarse de forma solidaria es asumir que somos seres interdependientes, dependemos del medio social y natural con el que establecemos las más variadas vinculaciones e interacciones para garantizar nuestra calidad de vida y nuestra supervivencia, dado que somos seres auto-eco-organizadores. Como nos dice Morin, nuestra autonomía siempre será relativa ya que «*...cuanto más se quiere ganar independencia, más es necesario pagarla mediante la dependencia. Así, nuestra autonomía material y espiritual de seres humanos depende, no solamente de alimentos materiales, sino también de alimentos culturales, de un lenguaje, de un saber, de mil cosas técnicas y sociales. Cuanto más sea capaz nuestra cultura de permitirnos el conocimiento de culturas extranjeras y de culturas pasadas, más posibilidades tendrá nuestro espíritu de desarrollar su autonomía...*» (MORIN, E.; 1994). Dicho con otras palabras esto significa sencillamente constatar que autonomía, solidaridad y responsabilidad son inseparables y tanto su enseñanza como su aprendizaje forman parte de un mismo e indivisible proceso, cuando además lo seres humanos somos seres de vínculos, de relación, de comunidad y nuestra individualidad siempre se configura, se desarrolla y se expresa en relación con las comunidades en las que estamos integrados.

Aunque se han dado valiosos y numerosos avances en la enseñanza y el aprendizaje de la autonomía personal, nuestras escuelas tienen todavía muchísimo por hacer, aunque para ello necesitan de una trans-formación estructural, funcional, ontológica, epistemológica y metodológica capaz de ir mucho más allá de la escuela disciplinar y disciplinarizada que conocemos. Una trans-formación que apuntaría a convertirlas en

---

*sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimient de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza» (COMISIÓN EUROPEA; 2007: 11).*

espacios éticos y democráticos de convivencia y aprendizaje que fueran más allá de las disciplinas, para llegar a ser centros educativos transdisciplinares. (MORAES, M.C.; 2008).

Hay que tener en cuenta además, algo que es de fundamental importancia con relación al reconocimiento de la dignidad esencial de cualquier ser humano y del respeto y reconocimiento profundo de su originalidad individual y su libertad para conquistar singularmente su propia autonomía. La escuela no es solamente disciplinar porque planifica y programa los conocimientos que ofrece en compartimentos estancos que suministran funcionarios docentes especializados, sino sobre todo porque establece axiomática y prescriptivamente lo que debe o no debe ser conocido por la infancia y la juventud, algo de lo que se encargan ahora los especialistas en educación de la OCDE. La escuela es disciplinar también porque obliga y aplica a todos los individuos una disciplina en forma de conocimientos obligatorios sin que los protagonistas del aprendizaje y la enseñanza tengan posibilidad alguna de modificarlos o de sustituirlos por otros más acordes con las necesidades personales y sociales de cada contexto.

A su vez, desde la perspectiva de los procedimientos, normas, conductas y actitudes que se aprenden en la escuela y que se justifican en base a su función socializadora, se encuentra en un lugar central y no explícito, el aprendizaje de la obediencia. Un aprendizaje cuyo fin básico consiste en someter a los escolares a todo un conjunto de normas, para que así puedan visibilizar quien está legitimado para ostentar y ejercer el poder, así como para conocer los riesgos que comporta cualquier tipo de desobediencia o cualquier forma de expresión de autonomía e iniciativa personal.

De una u otra manera, la escuela disciplinar y disciplinaria, se encarga de inocular en lo más hondo del corazón de la infancia y la juventud, tanto el miedo al castigo, como el miedo a desobedecer o a expresar la disensión, la discrepancia o la simple crítica. Para ello, desde los primeros años, utiliza los más variados y sutiles procedimientos que incluyen, entre otros, el chantaje, la amenaza, la seducción, los premios, la promoción, la repetición, la espera, la pasividad, la inmovilidad y en definitiva el sometimiento a prescripciones, muchas de ellas arbitrarias y obstaculizadoras de la autonomía personal y del desarrollo humano y social (JACKSON, M.; 1981). La infancia y la adolescencia, aunque evidentemente son etapas psicobiológicas del desarrollo evolutivo humano, son también en gran medida un mito, es decir, una construcción sociocultural e histórica que obstaculiza, en diversos grados, la autonomía personal y todos sus derivados de autoconcepto, autoafirmación, autocompetencia, autoaprendizaje, autorrealización y autoestima.

Como han mostrado diversas investigaciones, la infancia no es una categoría universal y transcultural, sino una construcción histórica y social, cuyo nacimiento se remonta a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII. (ARIÉS, P., 1960; De MAUSE, LI., 1982; POLLOCK, L.A., 1990; VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F., 1991). La infancia es en realidad un invento histórico y sociocultural, al mismo tiempo que político y jurídico que ha venido acompañado de numerosos desarrollos en las Ciencias Humanas, especialmente en la Psicología y la Pedagogía. Sin embargo, es una construcción histórica y cultural que está atravesada, además de por las diferencias de clase social, por diferencias de género y de etnia, así como por la asunción de un presunto carácter desvalido, incapacitado, o

de atolondramiento, aislamiento y necesidad permanente y extensiva de protección y cuidado. De aquí que las escuelas se hayan convertido en burocráticos aparatos ortopédicos dirigidos a proteger a la infancia y a la juventud e incapacitarlas para todo aquello que no sea memorizar y pasar exámenes.

Evidentemente no estamos diciendo aquí que tengamos que volver al pasado haciendo de los niños unos adultos en miniatura, protegidos y cuidados la minoría y destinados a la explotación y al trabajo productivo la gran mayoría. Por el contrario, se trata de reconocer, que el cuidado y la protección, unido al aislamiento y al encierro en instituciones reglamentadas milimétricamente como la escuela, incapacitan, idiotizan, inutilizan y niegan sistemáticamente todo el potencial de desarrollo que los niños tienen y llevan a las aulas y que podría perfectamente desplegarse mediante el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad.

La escolarización, tal y como la conocemos con sus repertorios curriculares, normativos y disciplinares, condiciona a los niños, niñas y adolescentes a sentirse inútiles de por vida, buscando permanentemente apoyo y protección, ya sea en la familia o en el papá Estado. Sin embargo y paradójicamente, el efecto sociocultural de esta incapacitación e idiotización de la infancia, bajo el pretexto de defender y proteger la inocencia de esta, en realidad es una forma, como dice Henry Giroux, de negar y ocultar los efectos en las niñas y niños de los problemas sociales como la pobreza, el racismo, los malos tratos, el sexismo, el desempleo y la precariedad.

La inocencia infantil es también una construcción social e histórica ligada a la clase social de origen, al género y a la etnia, porque cuando se habla de proteger y cuidar a la infancia es necesario tener muy en cuenta desde que posición económica, social y política se habla, si desde posiciones liberales y de privilegio o desde la situación real en que viven las hijas e hijos de los desempleados y marginados. (GIROUX, H.; 2003: 17 y 18)<sup>10</sup>. O cuando se habla, como hace la Comisión Europea de "*Sentido de iniciativa y de espíritu de empresa*", ¿desde qué posición se hace? ¿Desde la óptica de los países enriquecidos y del minoritario grupo que controla y se apropia del 90 % de la riqueza mundial? ¿O desde la situación de los países empobrecidos y destinados a endeudarse eternamente?

La infancia, como consecuencia y efecto de una escolarización hija del convento y de la gran industria, al estar atravesada por la condición social, de etnia y género, está siempre destinada a obedecer y a ser considerada como pasiva e inservible. En paralelo la escuela y las diversas instituciones educativas, no permitan el ejercicio de determinadas responsabilidades, iniciativas, proyectos y compromisos, que si se permitiesen y llevasen a cabo, se favorecería enormemente el desarrollo de la autonomía personal, la responsabilidad y la solidaridad.

---

<sup>10</sup> Abundando en este argumento, señala Henry Giroux: «*En una era que se extiende desde Ronald Reagan hasta Geoge W. Bush, la idea de inocencia no se aplica a determinados niños y se está reconsiderando con respecto a otros. Desde el punto de vista histórico, se ha considerado que los chicos pobres y los niños de color se sitúan más allá de los límites de la infancia y de la inocencia; se los asocia con las culturas del delito, la sexualidad desenfrenada y el uso de drogas. De hecho se perciben muy a menudo como una amenaza a la inocencia de los chicos blancos de clase media que viven en barrios residenciales a las afueras de las ciudades, cada vez más parecidos a fortalezas, protegidos de la inmoralidad, la violencia y otros "peligros" que acechan en las ciudades multiétnicas en continua expansión*» (GIROUX, H.; 2003: 20).

De la pubertad y la adolescencia, podemos decir algo similar si enfocamos nuestra perspectiva, no solamente en los cambios psicobiológicos, sino en la naturaleza sociocultural e histórica de esta etapa del desarrollo. Una etapa que no es en absoluto idéntica para las diferentes culturas y situaciones sociales, pero que en las sociedades occidentales opulentas y enriquecidas, especialmente en aquellos sectores más privilegiados económicamente, comparte con la infancia, ese carácter de hiperprotección, sobrecuidado, inutilidad, ausencia de responsabilidad y negación de autonomía.

Es a Gerard Lutte, a quien cabe el mérito de haber descubierto que lo que conocemos como adolescencia en nuestras sociedades, son representaciones y teorías que aunque fruto de investigaciones biológicas, psicológicas y pedagógicas *«...expresan ideas y proyectos del hombre y de la sociedad, que contienen una ideología de la que al autor no siempre es consciente (por ello) las teorías y las investigaciones hay que considerarlas, no como una fotografía de la realidad, sino como una manera, determinada históricamente, de representarla, de interpretarla»*. Así por ejemplo, el profesor Lutte, ha podido constatar que *«la aparición de los jóvenes como grupo social sólo se produce en las clases privilegiadas y sólo interesa a los varones: las mujeres no salen nunca de una minoría social»*. Y si hoy asistimos a una prolongación de la adolescencia y a una extensión de la inmadurez aprendida, es como consecuencia de *«la mayor marginación y subordinación de los jóvenes al ser expulsados del trabajo por la sociedad industrial, llevando así una vida separada, bajo el control de la familia, la escuela y los movimientos de juventud»* (LUTTE, G.; 1991: 15, 23 y 27).

La característica social e histórica central, tanto de la infancia como de la adolescencia, es la negación de la autonomía personal y su permanente incapacitación para ejercer tareas de responsabilidad, dando lugar así al axioma de que tantos niños, como adolescentes nunca están preparados para asumir compromisos y autogestionar su propio aprendizaje o su propia escuela. Llevada esta situación a un extremo, puede pensarse entonces, que los procedimientos, normas, estilos de enseñanza, metodologías y formas de evaluación están destinadas en realidad a desempoderar a la ciudadanía desde sus primeros años, inoculando en las conciencias de que siempre habrá grupos minoritarios y selectos que mandan y grandes masas de ciudadanos que obedecen.

Al hablar entonces de autonomía personal en todas sus dimensiones, implicaciones e interdependencias, queremos expresar la necesidad de rescatar educativamente el potencial de desarrollo autónomo y creativo que cada ser humano lleva en su interior mediante el ejercicio de la responsabilidad personal, que evidentemente no puede llevarse a cabo sin la existencia de climas de confianza, afecto y libertad. Hablar entonces de autonomía personal en términos educativos, significa reconocer que cada ser humano es un ser singularmente multidimensional con capacidad de aprender por sí mismo y originalmente dotado para realizar tareas, actividades y trabajos sin necesidad de ser sustituido y permanentemente protegido por los adultos.

Es evidente que la educación significa también poner límites y establecer mediaciones, sin embargo esto no quiere decir que haya que recurrir continuamente a procedimientos de sometimiento, ortopédicos y/o de ayuda. De lo que realmente se



trata es de abrir y crear el máximo de posibilidades para que niños, niñas y jóvenes puedan aprender por sí mismos al mismo tiempo que participan y se responsabilizan de las tareas de gestión y organización del aula, del centro educativo, del propio currículum y de aquellos proyectos de trabajo individuales que haya decidido asumir o en aquellos colectivos en los que desee participar e implicarse.

Para fomentar la autonomía personal o para enseñarla es necesario entonces colocar a los alumnos en aquellas situaciones más idóneas para que cada uno de ellos, por sí mismos y en cooperación con sus iguales no solo aprendan, sino que también resuelvan todos aquellos problemas y necesidades que pueden fácilmente solucionarse sin la necesidad de la intervención de los adultos o del profesor.

Como dice el prestigioso profesor Miguel Fernández Pérez, la autonomía es un principio educativo y didáctico bastante sencillo al mismo tiempo que aplicable a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata simplemente de que *«los profesores no deberían sustituir a los alumnos haciendo, lo que ellos pueden perfectamente hacer con vistas a su aprendizaje, sin necesidad de esfuerzo o empleo de tiempo excepcionales (porque) sustituir es prostituir, y de alguna manera, destituir. El profesor no está para sustituir al alumno en lo que él pueda hacer, sino para prolongarlo si sabe y puede, una vez que el alumno ha llegado al límite de lo que es capaz por sí solo»*. (FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; 1994: 991).

Son numerosas las anécdotas que podríamos rescatar de nuestra infancia y adolescencia, en las que los adultos se nos han adelantado siempre para indicarnos y señalarnos con premura y ansiosa anticipación como debíamos o no debíamos hacer las cosas. Numerosas y diversas son también las historias que podríamos relatar de esos profesores y profesoras que disfrazados de un supuesto saber disciplinar o pedagógico, aburren y hacen perder el tiempo a sus alumnos con tareas repetitivas de escaso valor práctico y cognitivo, o con explicaciones y orientaciones innecesarias. En ambos casos, se parte de la creencia que los alumnos no pueden aprender por sí mismos, con sus propios recursos y sin necesidad de asistir a clase.

Lamentablemente, las clases magistrales ya sean en la tradicional forma oral o mediante el moderno uso del Power Point, que muchas veces incumplen las más mínimas normas del diseño audiovisual, ya sea desde la enseñanza básica hasta la universitaria, siguen ocupando mayoritariamente el tiempo lectivo dedicado a lo que se entiende generalmente como tiempo de enseñanza del profesor. De este modo, se desaprovecha el caudal de posibilidades creativas y cooperativas, que cada alumno individual o grupalmente considerado puede desarrollar, además de promover indirecta o directamente la incapacitación y la dependencia, olvidando que el mejor profesor es aquel o aquella que no es necesario, o que ayuda constantemente a que el alumno aprenda por sí mismo y se haga responsable de su propio aprendizaje. En este punto, nos recuerda Freire: *«...cuando el educador inicia el proceso, debe estar dispuesto a morir en tanto educador exclusivo de los educandos. No puede ser un educador para la libertad si simplemente sustituye el contenido de una práctica educativa por otra, burguesa, que preserve la forma de aquélla. En esencia, el educador debe vivir el significado profundo de la Pascua...»* (FREIRE, P.; 1990: 119).

Y si esta sobreprotección y sobrecuidado sucede de forma continua y se naturaliza como normal en la mayoría de las aulas del mundo, provoca que en la práctica real de la vida cotidiana de las aulas, se esté impidiendo por acción o por omisión que los alumnos generen y sostengan sentimientos de autocompetencia, que son en definitiva el soporte de todo tipo de motivación intrínseca. Hay por tanto que promover la autonomía individual y grupal para aprender, pero también la autonomía para desarrollarse y madurar como persona mediante el ejercicio de la responsabilidad y el compromiso en tareas individuales y grupales, único camino posible para el aprendizaje de la solidaridad.

Es a los adultos que acompañan y a los docentes de las instituciones educativas, a quienes corresponde fijar y establecer los límites más adecuados de lo que un alumno puede hacer por sí mismo sin necesidad de ayuda, límites que son por lo general muchísimo menores que aquellos que los profesores estiman. Para ello, es necesario evitar cualquier medida de sobreprotección o de sustitución, porque de lo que se trata, es de que el alumno o el aprendiente se enfrente a las tareas como un reto lo suficientemente seductor que le permita tener éxito y sentirse autocompetente, o en su defecto cometer errores de los que pueda efectivamente aprender. Claro que para ello, son indispensables confianza, afecto y libertad, condiciones que permiten aprender de los propios errores sin necesidad de sanciones y controles punitivos.

El desarrollo de la autonomía personal y la asunción de responsabilidades y compromisos, aplicados al aprendizaje y a la realización de proyectos, hace posible también que los sujetos que aprenden sean capaces de autorregulación y reflexionen antes, durante y después de las acciones. Es decir, tomen conciencia de sus propios recursos, ya sean en forma de conocimientos o en forma de decisiones acerca del uso más adecuado que deben hacer de los procedimientos instrumentales o las herramientas necesarias para realizar o participar en un proyecto, una idea, una acción o simplemente para aprender por sí mismo. En esta medida, la apertura de posibilidades para aprender de forma autónoma o el ejercicio de tareas, compromisos y responsabilidades grupales, además de ser una plataforma para el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, se constituye en un principio esencial para el ejercicio de la responsabilidad, el diálogo, la cooperación y el empoderamiento individual y grupal, ejercicio sin el cual resulta imposible aprender solidaridad y educar en valores democráticos y de convivencia.

No cabe duda de que la conquista de la autonomía personal en todas las dimensiones de la persona es una finalidad educativa de primer orden, sin embargo nuestra condición humana compleja, así como nuestra existencia ligada a interacciones, retroacciones y recursiones con nosotros mismos, con los demás y con el medio natural, hacen que esta gran finalidad de la Educación no pueda constituirse en un absoluto. Como nos recuerda Edgar Morin, «...la noción de autonomía humana es compleja porque depende de condiciones culturales y sociales. La autonomía humana se nutre de dependencia; dependemos de una educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad, dependemos de un cerebro producto de un programa genético y dependemos también de nuestros genes...» (MORIN, E.; 1994: 97). Nuestra autonomía, la autonomía necesaria de nuestros alumnos y profesores, es por tanto siempre relativa. Estamos condicionados y limitados por numerosos factores, así como por nuestra condición

compleja, vulnerable y contingente, así como por las singulares características del medio ambiente social y natural en el que existimos y actuamos. Pero además, las acciones que realizamos en nombre de la autonomía, una vez disparadas, escapan a nuestro control y siguen un curso impredecible en el que paradójicamente pueden ocasionar efectos nocivos y perjudiciales contra los objetivos originales de la acción emprendida.<sup>11</sup>

De lo que se trata entonces, es de comprender que la autonomía personal es indisociable de nuestros condicionamientos y dependencias, lo cual exige una actitud de apuesta, de aceptación de la posibilidad de errores y riesgos, de aquí la importancia de actitudes educativas y de acciones didácticas abiertas y flexibles. Nada pues podemos dar por cerrado, concluido y definitivo, porque es el devenir de las acciones y su carga de interdependencias el que concluye sin concluir, haciendo posibles emergencias que abren nuevas posibilidades de aprendizaje y desarrollo.

Pero además, esta visión compleja de la autonomía personal apunta también a la construcción de principios y sistemas éticos, especialmente en un mundo caracterizado por situaciones en las que generalmente se confunde euforia con alegría, opiniones con convicciones, tener con ser, o conocimiento con sabiduría. De aquí la indispensable necesidad de promover y fortalecer el pensamiento crítico y autocrítico que nos permita descubrir lo que se esconde debajo de nuestras intenciones. Que nos permita cuestionar la creencia, muchas veces axiomática, de que podemos pertenecernos del todo, porque puede suceder y de hecho sucede, que en la apariencia de que estamos ejerciendo nuestra autonomía y disfrutando de nuestra libertad, en realidad estamos poseídos, sometidos o dominados por poderes sociales impersonales, o poderes oscuros y subconscientes que escapan a nuestro control.

En definitiva, para enseñar y aprender a ser autónomos es necesario promover, estimular, favorecer, facilitar todos los medios necesarios y crear todos los ambientes propicios, de forma que la conquista de la autonomía personal, profesional, organizativa, curricular, comunitaria sea un proceso permanente ligado al aprendizaje de la solidaridad. Y esto dicho en palabras de Paulo Freire, significa concebir **«La educación como práctica de libertad»**.

---

<sup>11</sup> Este fenómeno que caracteriza a las acciones humanas se le conoce como «*principio de ecología de la acción*» término acuñado por Edgar Morin que según sus propias palabras significa: «*En el momento en que un individuo emprende una acción, cualesquiera que fuere, ésta comienza a escapar a sus intenciones. Esa acción entra en un universo de interacciones y es finalmente el ambiente el que toma posesión, en un sentido que puede volverse contrario a la intención inicial. A menudo, la acción se volverá como un boomerang sobre nuestras cabezas. Esto nos obliga a seguir la acción, a tratar de corregirla – si todavía hay tiempo– y tal vez a torpedearla, como hacen los responsables de la NASA que, si un misil se desvía de su trayectoria, le envían otro misil para hacerlo explotar. La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones.*» (MORIN, E.; 2000: 115)

## 5.5.- Responsabilidad y ética del cuidado

*«...No se puede hablar de responsabilidad si la noción de sujeto es ilusoria y si la posibilidad de autonomía de la mente es inconcebible. La consciencia de responsabilidad es lo propio de un individuo-sujeto dotado de autonomía (dependiente como toda autonomía). La responsabilidad necesita no obstante ser irrigada por el sentimiento de solidaridad, es decir de pertenencia a una comunidad. Tenemos que asumir a la vez nuestra responsabilidad de nuestra propia vida (no dejar que fuerzas o mecanismos anónimos tomen a su cargo nuestro destino) y nuestra responsabilidad respecto del prójimo...»*

**Edgar Morin**

*“El Método 6. La Ética”*

Pág. 109.

Dice Carl Rogers, que la responsabilidad más profunda de un ser humano es llegar a **«ser el sí mismo que uno realmente es»** y que esta conciencia es la fuente de toda esperanza y de toda autorrealización. Lo contrario, o el intentar ser alguien diferente de lo que una persona realmente es, siempre será una fuente más o menos intensa de insatisfacción y sufrimiento. (ROGERS, C.; 1986: 90).

Desde la perspectiva del desarrollo personal, llegar a ser uno mismo es un proceso interminable de conquista de autonomía que es siempre relativa, en consecuencia, ser responsable de uno mismo o conducirse con responsabilidad es la consecuencia inseparable de la conquista de la autonomía. Dicho en otras palabras: llegar a ser autónomos, llegar a ser como dice Rogers la persona que uno realmente es y está llamada a ser, exige un costo y un esfuerzo personal que es incluso anterior la ética de la responsabilidad.

Como es sabido, la responsabilidad es una cualidad humana y un valor ético que consiste básicamente en responder, hacerse cargo y asumir las consecuencias de nuestros actos. Pero además es también la respuesta que ante una determinada situación se da en función de los criterios de valor que se hayan adoptado para enjuiciarla y considerarla digna o necesitada de respuesta. La responsabilidad entonces no solamente está ligada a la conquista de la autonomía personal, sino también al ejercicio de la solidaridad dado que nuestra autonomía siempre será interdependiente del medio social, cultural y natural. Sin responsabilidad personal es imposible la autonomía y la interdependencia. Es más, gracias a la responsabilidad y a los vínculos que se establecen entre las individuales respuestas colaborativas y cooperativas, es como se va fraguando y manteniendo la solidaridad. Así pues, solidaridad, autonomía y responsabilidad forman un triángulo inseparable, cuyo sostenimiento es posible gracias a la confianza, a los afectos y sobre todo al cuidado.

La responsabilidad es también un valor ético y moral que hace referencia al cuidado, a la necesidad de cuidar de sí mismo, de nuestro propio desarrollo y del desarrollo de los

demás, de cuidar de la vida y de todo aquello que contribuye a su sostenimiento. Ser responsable, en el lenguaje cotidiano significa ser cuidadoso, atento, estar preocupado y ocupado por hacer las cosas como se deben hacer, cumplir con los deberes que nos hemos dado, o que proceden de los convenios sociales aceptados por la comunidad fundados en valores éticos universales. La responsabilidad es pues un valor que pertenece a la "**ética del cuidado**".

La palabra *cuidado* procede del latín *cura*, escrito *coera*, término utilizado en contextos de amor y amistad, expresando actitud de cuidado, desvelo y preocupación por la persona amada o por un animal, vegetal o cosa con valor sentimental. Pero a su vez, este término deriva también de *cogitare-cogitatus*, cuyo significado es semejante al de *cura* y que se entiende como conocer, pensar, poner atención, mostrar interés, estar alerta y dispuesto a ayudar de inmediato y/o permanentemente. Por tanto ser responsable desde la ética del cuidado comporta preocupación, atención, celo, delicadeza, desvelo, solicitud, diligencia y en definitiva compromiso firme y sólido, que exige también conocimiento, comprensión y respeto (BOFF, L.; 2002: 71-85). No en vano Erich Fromm nos recuerda que «...Además del elemento de dar, el carácter activo del amor se vuelve evidente en el hecho de que implica ciertos elementos básicos, comunes a todas las formas del amor. Esos elementos son: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento...» (FROMM, E.; 1969: 22).

La ética del cuidado está dirigida hacia las personas y a su reconocimiento efectivo y no solamente mental, como seres legítimos que son al mismo tiempo, iguales y diferentes a mí, y por tanto originales y dignos de ser tratados y legitimados en su individualidad y en lo que les caracteriza como seres únicos. La ética del cuidado se orienta hacia las relaciones, la empatía, la comprensión, el acogimiento, la donación, la sensibilidad, la calidez afectiva, el cariño, la ternura y en definitiva el amor incondicional. Por el contrario, lo que se conoce como "**ética de la imparcialidad**" pone el acento en la igualdad, la objetividad, los procedimientos, las estructuras, las reglas y ya no son las personas concretas las que importan, sino las personas como entidades abstractas objeto de normas y de aplicación del principio de igualdad ante la ley.

Es obvio, que tanto la ética del cuidado como la ética de la imparcialidad y la justicia son radicalmente indispensables para nuestra convivencia, e individualmente ninguna de ellas puede justificarse como más importante que la otra. Lo que sucede es que operan de distinta forma, con diferentes enfoques, a partir de supuestos diversos que en cualquier caso son como mínimo complementarios. El problema reside entonces en limpiar y regenerar ambas éticas de los prejuicios, estereotipos, normas consuetudinarias y juicios de valor que las contaminan, especialmente aquellos que fundamentan y naturalizan la supuesta como natural superioridad y dominación de los hombres sobre las mujeres.

Ni los hombres, ni las mujeres hemos nacido con una impronta natural que nos asigna un tipo determinado de ética, ya que nuestro género no es más que un conglomerado de rasgos culturales que históricamente se ha configurado en posiciones sociales de valor y de poder diferentes y desiguales. No existe nada en la naturaleza que justifique o avale el hecho que las mujeres hayan sido adscritas a la ética del cuidado y

los hombres a la ética de la imparcialidad. Lo que sucede es que resulta mucho más cómodo, menos conflictivo y más fácil seguir dejando que nuestras relaciones sociales estén naturalizadas y legitimadas por el patriarcado, haciéndonos creer como algo normal que mujeres y hombres tenemos naturalezas diferentes y que no debemos cambiar porque precisamente son naturales.

Como hemos venido afirmando, aprender solidaridad en la escuela y hacer posible que las instituciones educativas sean y estén atravesadas por la solidaridad, exige conquistar cada vez mayores grados de autonomía personal y de responsabilidad individual y social, lo cual exige necesariamente construir cada vez mayores y mejores espacios de igualdad y no discriminación. La solidaridad no puede concebirse sin el reconocimiento efectivo de la legitimidad del otro y de la igualdad dignidad de todos los seres humanos sin excepción. La primera tarea de la escuela como institución educativa consiste en combatir mediante intervenciones preventivas, compensatorias y de cambio cultural, cualquier forma de discriminación basada en el género, la etnia o la condición social de origen. Y en este punto, es esencial abordar la situación objetiva de desigualdad, marginación y humillación en que se encuentran las mujeres. Esta sería a nuestro juicio una de las más indispensables transformaciones que necesitan las instituciones educativas de nuestro tiempo y la primera de las intervenciones que tendría que abordar una escuela auténticamente solidaria. Toda escuela solidaria es pues y al mismo tiempo una escuela coeducativa y no discriminatoria.

## 5.6.- La confianza como base y alimento de la solidaridad

*«...Vivimos una cultura que niega el amor al darle un carácter especial subiéndolo al pedestal de la virtud. Vivimos una cultura que está centrada en la distinción entre el bien y el mal, en la exigencia de la obediencia y, por lo tanto, en la desconfianza, y no vemos que sin confianza no se constituye lo social. Por esto, aunque vivimos de actos de confianza, no los vemos y sólo vemos la desconfianza, el desamor, la competencia, la lucha. Nuestros niños crecen en un espacio pequeñísimo de confianza que es su hogar, escuchando hablar de una continua lucha con los demás, contra la naturaleza, contra los elementos, contra las enfermedades. Luchamos todo el tiempo y esa continua lucha es una continua enajenación en la desconfianza que va creando fracturas en la trama de la convivencia social. (...) La confianza es el fundamento de la convivencia social, cualquiera que sea el ámbito y la multidimensionalidad de ella. De hecho, no hay sustituto para la confianza en las relaciones humanas, y sin confianza no hay fenómeno social...»*

**Humberto Maturana**  
"El sentido de lo humano"  
Pág. 52

¿Podríamos desarrollarnos sin una madre que nos espera, acoge, alimenta, estimula y nos ama incondicionalmente? ¿Qué sería del ser humano si no tuviese la posibilidad de nacer en un núcleo familiar que lo acoge, alimenta, escucha, educa y ama? ¿Qué sería de nosotros si nuestros padres y profesores no nos proporcionasen una confianza y unos y unos aprendizajes básicos para la construcción de nuestra autonomía personal? ¿Podríamos llegar a ser plenamente humanos si no fuésemos capaces de comunicarnos, conversar, dialogar y convivir? ¿Es posible desarrollarnos personalmente y alcanzar niveles más integradores de solidaridad sin ser dadores y receptores de confianza, comprensión y cariño? ¿Acaso podemos prescindir de la necesidad de establecer vínculos y relaciones de interdependencia?

No hay que estudiar mucho para darse cuenta de que todo lo que somos, todo lo que mentalmente hemos construido para definir nuestra identidad, toda nuestra actividad como seres humanos e incluso todo lo que podemos llegar a ser, lo hacemos gracias a los vínculos que establecemos con nuestros semejantes. Y cuando estos vínculos se quiebran, se desconfiguran, ignoran o destruyen, siempre aparece el dolor y el sufrimiento en sus más variadas manifestaciones. De hecho la "**crisis del ser**" de nuestro tiempo (BATALLOSO, J.M.; 2012), podemos entenderla también como el resultado de la fragmentación y la desarticulación de los vínculos sociales, unos vínculos que hasta hace poco constituían el soporte que alimentaba y sostenía nuestra plataforma de crecimiento personal y la construcción de nuestra identidad y carácter. La crisis del ser es pues también una crisis de confianza.

A estas alturas del siglo XXI, conocemos ya sobradamente que nuestras funciones cognitivas, así como nuestro carácter y personalidad, se originan y desarrollan a partir de las relaciones e interacciones que establecemos en los contextos sociales. Nuestro lenguaje e inteligencia no son exclusivamente producto de una serie de capacidades innatas e inmodificables, sino que surgen y se desarrollan mediante complejos procesos de interacción, mediación y relación socioafectiva. Pero además, incluso biológicamente nos constituimos como seres vivos mediante complejos y creativos sistemas de cooperación. ¿Por qué entonces este individualismo dimisionario y marcadamente egocéntrico que nos lleva a convertir nuestro medio social en una barbarie de lucha y competición y nuestro mundo interno en un oscuro lugar de sufrimiento y hastío? ¿Por qué entonces esta desconfianza y este miedo permanente al otro, ya se trate de un individuo, un grupo o una sociedad entera?

Como ya hemos señalado aquellas viejas y válidas instituciones socializadoras de antaño, aquellas "**instituciones de acogida**" del ayer, como muy bien ha denominado Lluís Duch, están en plena crisis de subsistencia, afiliación, confianza, vinculación y compromiso (DUCH, L.; 1997). Crisis a la que hay que añadir también la **normosis**. (WEIL, P., LELOUP, J. y CREMA, R.; 2003)

La «**normosis**», puede ser definida como «...*el conjunto de normas, conceptos, valores, estereotipos, hábitos de pensar o de actuar, que son aprobados por consenso o por la mayoría de una determinada sociedad y que provocan sufrimiento, dolencia y muerte: algo patogénico y letal, ejecutado sin que sus autores y actores tengan conciencia de su naturaleza patológica. La normosis se caracteriza por la falta de inversión en el potencial psíquico, ético y noético, representando un estado de estancamiento de la evolución consciente, propiamente humana...*» (WEIL, P.; LELOUP, J.Y.; CREMA, R.; 2003: 22). Se trata de un tipo especial de neurosis cuya sociogénesis hay que situarla en aquellos principios, valores y normas que se nos ofrecen y presentan como completamente naturales y normales, pero que en realidad no lo son, ya que responden a una determinada cosmovisión y a un determinado modo de producción, como son los que sustentan el paradigma civilizatorio dominante mercantil y patriarcal, cuya expresión caracterológica se concreta en el modo de tener y el modo de ser como nos indica Fromm. (FROMM, E.; 1992).

Desconfianza y normosis a las que hay que sumar también el individualismo. Un individualismo que se retroalimenta de la rutinización, burocratización y cosificación utilitaria y mercantil de nuestras relaciones sociales, que sin apenas darnos cuenta, nos ha conducido al deterioro de la confianza y la mutua colaboración. Y cuando se pierde la confianza, cuando se hace imposible la colaboración, la participación, la comunicación y la expresión de nuestro ser en la familia, en nuestros centros de trabajo, en las organizaciones sociales, en la ciudad, el barrio o en nuestra propia calle, todo tipo de males sociales de sufrimiento y dolor entran en escena.

Dice Jean-Yves Leloup que el tiempo que vivimos es un tiempo de soledad y desamparo, de apariencias de compañía y vínculos que ocultan un mundo social de separaciones, aislamiento e incomunicación, un tiempo en el que «...*dormimos entre las mismas sábanas de un mismo lecho, pero no con los mismos sueños; comemos en la*



*misma mesa en la que los muros de la incomunicación nos apartan de la convivencia; soledad en medio de la multitud, con los propios amigos, con los familiares que no llegan a comprender o ya no comprenden lo que estamos en camino de vivir. La soledad de aquel que fue traicionado en su confianza o fidelidad... la soledad de aquellos que están aislados de todo el mundo porque son pobres o demasiado feos, o son culpados porque están “de más” y no hay lugar para ellos en nuestras miradas, en la escucha o en deseo...» (LELOUP, J.Y; 2001: 96).*

Si a la soledad, la desesperación, el sinsentido, la enajenación o el vacío existencial que produce la crisis del ser, le sumamos las crecientes dificultades y obstáculos que las organizaciones e instituciones sociales tienen para contribuir a nuestro desarrollo humano, además de los efectos de la crisis del estar en nuestras condiciones materiales de existencia, el panorama no puede ser más incierto y sombrío. Por ello urge plantearse una revisión del estado de nuestra convivencia social al mismo tiempo que damos un repaso a aquellos aprendizajes que únicamente podemos realizar mediante la inserción, participación y recreación de nuestros grupos, organizaciones e instituciones sociales. Una recreación que exige sin duda, además de un nuevo papel de los individuos en las mismas, un tratamiento eficaz y saludable que posibilite, no sólo la limpieza y curación de las enfermedades funcionales colectivas (rutinización, cosificación, burocratismo, corrupción, mercantilismo, clientelismo, desconfianza, deshumanización, explotación, etc ) sino también la creación de nuevas formas de convivencia, organización y participación.

Es obvio que necesitamos de los demás y los demás necesitan de nosotros. Nuestra vida como seres humanos se constituye en las relaciones sociales plenas y auténticas, es decir, en aquellas que se configuran y estructuran a partir de vínculos que nos comprometen y en los que aportamos y recibimos nutrientes y estímulos para llegar a ser humanos en todas las dimensiones de nuestra existencia. En esto consiste básicamente la educación, en vivir y convivir con el compromiso de compartir, de dar, ofrecer, regalar, sembrar en coherencia y también en correspondencia con todo lo que se nos ha dado, ofrecido, regalado y sembrado en nosotros. Por mucho que nos empeñemos en ser autosuficientes, autodidactas, autónomos o independientes siempre nos encontraremos con la necesidad de los demás, tanto en el sentido de su intervención para ayudarnos a satisfacer nuestras necesidades fundamentales<sup>12</sup> para llegar a ser plenamente humanos, como en el sentido de su presencia y existencia para poder

---

<sup>12</sup> Para la conceptualización y categorización de las necesidades fundamentales de los seres humanos, adoptamos la clasificación realizada por Manfred Max-Neef, que combina y cruza las necesidades procedentes de categorías existenciales (ser, tener, hacer, estar) con las necesidades basadas en categorías axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad), distinguiendo además entre “necesidades” (fines comunes en todos los tiempos y culturas) y “satisfactores” (medios concretos, diferentes y variados que históricamente se han utilizado por las diferentes culturas para satisfacer las necesidades). Para Max-Neef, existen también “violadores o destructores” (aquellos medios que impiden la satisfacción de necesidades o que aplicados supuestamente para la satisfacción, provocan efectos colaterales destructores de las posibilidades de satisfacción: armamentismo, censura, burocracia, etc.) y “pseudo-satisfactores” (los medios que obstaculizan la satisfacción de necesidades con menor fuerza que los destructores y que se aplican mediante las diferentes estrategias de seducción de la industria de la conciencia: productivismo, tecnocratismo, nacionalismo chauvinista, caritativismo, etc.) (MAX-NEEF, M.A.; 2006: 37-82).

expresar y ofrecer lo que llevamos dentro de capacidades, poderes creativos y necesidades de expresión y realización.

Las relaciones con los demás únicamente pueden llegar a ser fructíferas y positivas para el desarrollo humano y el crecimiento personal si se basan en la interdependencia, en la mutua confianza y en la cooperación incondicional. Una relación basada en el beneficio, la subordinación, la competición, el interés o la conveniencia, a lo sumo que puede contribuir, es a incrementar el individualismo y la egolatría, dando paso así a todo tipo de emociones destructivas que como la envidia, los celos, la vanidad, la soberbia, o el resentimiento, etc. arruinan nuestro vivir/convivir. Además, aprender a darnos, a regalarnos de forma incondicional a los demás, es paradójicamente una de las formas más éticas y estéticas de **“recoger el ciento por uno”** sin buscarlo ni pretenderlo. Cuando la vida te presenta la oportunidad de dar y lo haces, siempre se abre una misteriosa espiral de posibilidades que actúan como un bumerán volviendo a nosotros de una y mil formas diferentes, que por lo general siempre multiplican con creces nuestras posibilidades de desarrollo humano, alegría y felicidad. No es pues ninguna novedad afirmar que para convivir necesitamos confiar y que si una finalidad esencial de la Educación es **“Aprender a vivir juntos”** como así señalada el famoso Informe Delors (DELORS, J.; 1996: 103-106), necesariamente necesitamos al mismo tiempo, aprender a confiar.

Aprender a confiar es antes que nada, aprender a establecer relaciones sociales que no estén condicionadas o limitadas, ni por prejuicios, ni por ninguna forma de miedo. Aprender a confiar es básicamente mostrar que tenemos esperanza y fe en los demás, estar inequívocamente seguros de que las relaciones que mantenemos son sanas, gratuitas y responsables. La confianza no es un trato, no es un convenio para mercadear sobre ganancias y pérdidas, es sobre todo una actitud interior que nos lleva a plantear y realizar conductas sanas, honestas y sinceras, sin dobleces ni expectativas, sin mentiras y sobre todo sin venganzas disfrazadas de buenos modales o de conductas contaminadas de hipocresía, soberbia y vanidad. Es a través de la confianza como aprendemos a practicar la comprensión humana percibiendo y sintiendo que somos seres complejos, erráticos y llenos de contradicciones y que como dice el mensaje evangélico, no podemos nunca tirar la primera piedra porque estamos llenos de defectos, prejuicios, racionalizaciones y autojustificaciones.

Sin confianza es imposible mantener ningún tipo de relación social, ya sea económica o política, ciudadana o educativa, profesional o personal. Confiar es también la actitud que nos permite leer en positivo la realidad, siendo capaces de reconocer nuestras distorsiones cognitivas que motivadas por el miedo, el egocentrismo o las falsas expectativas nos hacen sentirnos inseguros y bloqueados frente a los retos de nuestra vida.

La confianza, como cualquier otra actitud, posee tres tipos de elementos integrados que son de naturaleza cognitiva, emocional y volitiva. Exige conocimiento y por tanto de atención y observación para poder discernir y permitirnos las dosis de seguridad necesarias para hacer frente a las situaciones. Y exige de conocimiento también, para que nos proporcione seguridad, de que lo que hacemos o nos hacen, sirve para nuestro

desarrollo y es para nuestro bien, en el sentido de que lo que se nos presenta es fruto de la voluntad de hacer las cosas bien. De aquí la importancia del esfuerzo acompañado del placer y la conciencia de alcanzar un máximo ideal de perfección.

El desarrollo de la confianza exige pues así un doble trabajo de aprendizaje: de un lado un esfuerzo deliberado por investigar, cuestionar, pensar críticamente o discernir en suma. Y de otro, un esfuerzo consciente por dar lo mejor de nosotros mismos en aquellas tareas que realizamos, algo por cierto a lo que la escuela actual viene prestando cada vez menor atención. El placer por la tarea bien hecha, el sentimiento de autocompetencia que se experimenta haciendo aquello en lo que creemos y que mejor se adecua a nuestras posibilidades, el cultivo de la paciencia, de la mediatización de los deseos, del cuidado por el detalle, la tolerancia a la frustración, la persistencia y el sostenimiento del esfuerzo, etc, son elementos esenciales que contribuyen a desarrollar tanto la confianza en nosotros mismos, como la confianza en los demás.

A su vez, la confianza posee igualmente, elementos emocionales que se activan a partir de actitudes de acogida, de calidez afectiva, de horizontalidad, de sencillez, de humildad y sobre todo de empatía. No puede entenderse el aprendizaje de la confianza sin el aprendizaje de la empatía, sin ese saber comprender al otro situándonos en su punto de vista y en su situación. Por ello el aprendizaje de la confianza no puede darse mediante el miedo, siempre generador de hostilidad, desencuentro, antipatía o también desde el prejuicio y los estereotipos que aceptamos sin más, por no haberlos pasado por la criba del discernimiento.

Emocionalmente también, la confianza se aprende a partir de lo que podría denominarse como un *"dejarse llevar"*, como una especie de abandono ante la actitud de generosidad y buena voluntad del que nos escucha, acoge y nos nutre, permitiéndonos así eliminar tensiones, estrés y cualquier tipo de ansiedad. No en vano, las primeras personas generadoras y productoras de confianza son los padres y especialmente las madres, cuando acogen, acunan, abrazan y acarician a sus hijos que *"se abandonan"* a un estado de tranquilidad, serenidad y relajación, en el que ya la seguridad, no es sólo producto de lo puramente conocido, sino de la vivencia de un presente nutritivo de afecto y amor incondicional. De aquí, el extraordinario e importantísimo papel que juegan los procesos de dar y recibir afectos en el aprendizaje y el desarrollo tanto de la confianza, como de la solidaridad.

Pero a su vez, la confianza se nutre de decisiones, de actos, conductas, hechos, porque a la postre, son siempre las acciones las que muestran, clarifican y hacen visible la confianza, aportando la necesaria credibilidad y coherencia tanto de nuestra propia conducta como de la conducta ajena. Son pues los hechos, nuestras decisiones, nuestros actos los que proporcionan el soporte, la base, o el pedestal al partir del cual la confianza se aprende integrándose con nuestros procesos cognitivos y emocionales.

Podría decirse incluso, que la confianza es la actitud o el valor que está en la base del aprendizaje multidimensional y retro-prospectivo en el sentido de que exige una triple visión o percepción. Necesita de observación y atención para discernir, permitiéndonos así conducir nuestra vida mediante la información que nos aportan los datos e imágenes que nos ofrecen los demás como espejos de nuestras propias acciones, así como

también la información que nos brindan nuestros propios espejos retrovisores, ya sean laterales o traseros. Necesita igualmente de sensibilidad presente y en el instante, o si se prefiere de atención sensible al flujo que nace en la comunicación verbal y no verbal, siendo capaz de dar y recibir afectos. Confiar exige agradecer y acoger con esmero lo que recibimos prestando atención a los sentimientos y emociones que emergen que es necesario expresar y en su caso, modular realizando los movimientos pertinentes para que la conducción de nuestra vida y de nuestras relaciones sociales sea suave, placentera y exenta de tirones, frenazos y brusquedades, que son precisamente las iniciadoras de la desconfianza. Y necesita finalmente de visión de futuro, de amplias perspectivas de visión de horizonte, de ser capaces de llevar nuestro propio volante de forma relajada, sin tensiones, lo cual comporta la aparición tres elementos nuevos esenciales que aparecen en su aprendizaje: la fe, la esperanza y el compromiso.

En relación con la esperanza y la fe como componentes sustanciales de la confianza, el mensaje que nos ofrece Erich Fromm es sumamente clarificador: «...*La esperanza es un estado, una forma de ser. Es una disposición interna, un intenso estar listo para actuar (activeness) (...) La esperanza es un concomitante psíquico de la vida y el crecimiento. (...) Cuando la esperanza fenece, la vida termina, de hecho o virtualmente. La esperanza es un elemento intrínseco de la estructura de la vida, de la dinámica del espíritu del hombre. Se halla estrechamente ligada a otro elemento de la estructura vital: la fe. Esta no es una forma endeble de creencia o de conocimiento; no es fe en esto o en aquello. La fe es la convicción acerca de lo aún no probado, el conocimiento de la posibilidad real, la consciencia de la gestación...*» (FROMM, E; 1970: 10 y 11).

La confianza ya sea como actitud individual o como característica que funda y sostiene lo organizativo, institucional y/o colectivo exige necesariamente verdad, transparencia, claridad, sinceridad, honestidad, ausencia de manipulación, empatía, sensibilidad, afecto, ternura y todo un conjunto de valores éticos que están más incluidos y conectados con la ética del cuidado de la cultura matrística y planetaria-ecoespíritual, que con la ética de la justicia y la imparcialidad<sup>13</sup>. (MATURANA, H. y VERDEN ZÖLLER, G.; 2003: 43 y 45) (HATHAWAY, M. y BOFF, L.; 2014).

La confianza no puede surgir y desarrollarse sin la presencia viva, permanente y actuante de la ética del cuidado y de la ética de la justicia, que son las que garantizan al mismo tiempo la vida y la igualdad esencial de todos los seres humanos junto a la protección de sus Derechos Humanos Universales. Por ello la confianza, ya sea individual-interpersonal o colectiva-institucional, nunca podrá surgir, construirse, reconstruirse o desarrollarse en suma, si ignoramos las condiciones materiales, contextuales e históricas de partida en las que convivimos en el presente. La confianza exige reconocimiento legítimo del otro (individual o colectivo) al mismo tiempo que memoria histórica (espejos retrovisores), es decir, conocimiento, reconocimiento,

---

<sup>13</sup> Como señala Carol Gilligan, la descubridora del carácter androcéntrico y sexista de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (GILLIGAN, Carol; 1985), mientras la ética de la imparcialidad y de la justicia se fundan en la igualdad de todas las personas ante la ley en sentido de ser tratados de forma igual, la ética del cuidado se caracteriza por la necesidad de preservar la vida, de no causar daño, de no violentar. Así mientras la ética del cuidado puede describirse como personal, subjetiva, concreta, circunstancial y se basa en el amor y en la compasión, la ética de la imparcialidad es social, objetiva, abstracta, general y se basa en la igualdad.

reparación, dignificación de los excluidos, oprimidos y víctimas olvidadas por la historia, por las instituciones o por las burocracias. Y es aquí donde reside la trascendental importancia de que toda Escuela Solidaria tenga necesariamente que implicarse en proyectos sociales, en acciones concretas dirigidas a servir a todos los miembros y necesidades de la Escuela, como a la comunidad local y social en general. La solidaridad se aprende haciendo solidaridad.

La creación de relaciones de confianza no es posible si no somos capaces de realizar análisis retro-prospectivos y acciones concretas de reconocimiento del otro, acciones que necesariamente tienen que estar fundadas en los valores de la ética del cuidado, como ternura, afecto, tolerancia, generosidad o perdón, entre otros. Por ello no se trata de realizar actos de arrepentimiento separados de la acción, sino de reconocer abiertamente sin subterfugios los errores de nuestra conducta pasada que provocaron la desconfianza y apostar sin miedo por la realización de aquellas acciones individuales y colectivas que abran nuevas posibilidades presentes y futuras de confianza.

Vivir y crear relaciones de confianza es algo consustancial para construir y mantener espacios de solidaridad, para construir, mantener y desarrollar una Escuela Solidaria y desde luego también para el ejercicio y el desarrollo de una convivencia pacífica y democrática, para lo cual no basta una buena voluntad abstracta o meramente conceptual o sensiblera, ni mucho menos el olvido del pasado. La confianza como actitud individual y colectiva de apuesta y fe en el ser humano, no puede emerger y desarrollarse sin el reconocimiento y la memoria de la injusticia, una memoria que no es un camino de revancha, venganza o victimismo, sino de reconciliación, reconocimiento y de reparación de todo aquello que se puede reparar<sup>14</sup>.

Cuando hoy escuchamos con frecuencia, el descarnado discurso de políticos, empresarios y banqueros sin escrúpulos que nos repiten y justifican diariamente sin cesar, que la condena a la pobreza de pueblos enteros es debida a lo que llaman "*falta de confianza de los mercados*", estamos sin duda ante la perversión más injusta y cruel de lo que aquí estamos planteando como aprendizaje de la confianza. Por ello la confianza, no es bajo ningún concepto el olvido, ni la expectativa de ganancia, ni tampoco el recurso para conservar privilegios, o supuestas condiciones ventajosas para ambas partes. No obstante, la confianza tiene también una dimensión colectiva, que es al mismo tiempo,

---

<sup>14</sup> Como dice Reyes Mate «...No hay justicia sin memoria de la injusticia (...) La respuesta filosófica a la injusticia irreparable causada a las víctimas, es mantenerla viva en la memoria de la humanidad, en no darla por prescrita mientras no sea saldada. La injusticia cometida sigue vigente, con independencia del tiempo transcurrido y de la capacidad que tengamos para reparar el daño causado (...) Hay un daño personal (muerte, mutilación, secuestro, amenaza, etc). Otro daño político: el que mata está mandando un mensaje político, a saber, que la víctima es irrelevante para la sociedad por la que el criminal "lucha", de esta forma se le está negando el concepto de ciudadanía. Y un daño social: la violencia fractura la sociedad entre quienes lloran el asesinato y quienes lo festejan. Hablar de justicia en este caso significa hablar de reparación de lo reparable y memoria de lo irreparable (en relación al daño personal); hablar de reconocimiento de su ser ciudadano (en relación al daño político) y de reconciliación, con todos los matices (en relación al daño social). La "ética del cuidado" tiene que ver con este nuevo horizonte de la justicia. Es una modalidad inspirada por la ética feminista y que coincide con lo expuesto en el sentido de que se pone el acento, al hablar de justicia, en la reparación del daño causado a la víctima y no en el mero castigo al culpable...» (LÓPEZ, C.; SEIZ, D. y GURPEGUI, Javier: 2008: 103-105)

social, cultural, económica y política que se nutre evidentemente de la ética del cuidado, la justicia y la solidaridad.

Analizada la confianza como el constituyente que sostiene y nutre de energía a grupos, organizaciones e instituciones, no cabe duda de que su función va mucho más allá del reconocimiento del hecho social. Es a través de la confianza como los individuos que interactúan y se comprometen en grupos y organizaciones sociales contribuyen al ejercicio de las funciones y la consecución de los fines y objetivos de estas. Pero es también por medio de la confianza, como se establecen relaciones de interdependencia y cooperación mutua entre las diferentes instituciones y sociedades, permitiendo así reducir la incertidumbre al apostar por expectativas de beneficio mutuo que excluyen el miedo como componente que bloquea e inhibe las relaciones.

La confianza no es sólo un rasgo o actitud de la conducta individual, sino también de las relaciones entre grupos, organizaciones, sociedades y Estados, un aspecto que cobra una transcendental importancia en el plano económico y en el político. La desconfianza está en el origen de la codicia, la ganancia, el abuso de poder, el autoritarismo o el puro teatro representacional de las democracias de mercado de nuestro tiempo, La desconfianza está siempre presente en la manipulación; la ausencia de interiorización de valores democráticos; la exigencia de delegación de cada vez mayores espacios de participación. Producto de la desconfianza son las relaciones verticales, burocráticas y de mando/obediencia, así como la presencia permanente de violencia, guerra y conflictos bélicos. El poderío simbólico y mediático de la industria de la conciencia; el pensamiento único que ciega, bloquea y deslegitima continuamente las posibilidades de transformación social, así como toda la variada gama de conductas organizativas (locales y globales) basadas en la dominación, la conquista, el chantaje y en la escandalosa e injusta distribución de la riqueza, tienen su base en la desconfianza y en el miedo. En una desconfianza que hunde sus raíces en la cultura del patriarcado que promueve y legitima la ambición, la jerarquización, la agresión, la violencia, el autoritarismo y la exclusión de las mujeres.

Pero hay algo más acerca de la confianza como fenómeno humano que caracteriza a las relaciones interpersonales, grupales e institucionales y que está en la base de unas relaciones sociales sanas, sostenibles y solidarias, así como en la construcción de una equilibrada y auténtica imagen de nosotros mismos. Y es que la confianza tiene también una dimensión trascendente y expansiva. La confianza como dice Maturana, no es sólo el valor que constituye lo social, sino que es también el fundamento de la misma vida, porque es a través y por medio de la confianza como se abren nuevos espacios y dimensiones de relación y vinculación. Es gracias a la confianza como podemos expresar, hacer visibles y compartir nuestras emociones; es por la confianza como conseguimos crear nuevas posibilidades de ayuda mutua e interdependencia. Es gracias a la confianza en suma, como podemos vivir/convivir. La confianza en definitiva es el sostén, el nutriente básico, la energía que hace surgir y promueve la solidaridad y el amor.

La desconfianza, no es pues lo natural, sino lo culturalmente aprendido mediante la mentira, la codicia, la corrupción, la explotación, la competitividad y las variadas formas de dominación, degradación y perversión que unos seres humanos ejercen sobre otros

y sobre la propia naturaleza. Consecuentemente, crear y construir relaciones de confianza, es algo mucho más profundo y expansivo que el aprendizaje del trueque o el intercambio entre iguales, o eso que eufemísticamente llaman ahora “cultura emprendedora” que es más bien la cultura de la ganancia y la rentabilidad, porque la confianza, al ser un constitutivo del vivir/convivir, es la que permite actualizar, refrescar y alimentar el amor como fenómeno biológico y humano. Y esto es así porque «...Vivir es necesariamente convivir consigo mismo, con los otros, con la naturaleza y con lo sagrado que existe en cada uno de nosotros. Vivir es aprender a relacionarse. Es comprender la dinámica del relacionamiento que sólo ocurre en la dinámica del compromiso, de nuestro compromiso con el otro, con nosotros mismos y con la propia vida; es aprender a cuidar del otro con el mismo cariño y la misma devoción con que cuidamos de nosotros mismos. Vivir es compartir experiencias, así como compartimos nuestras experiencias con la madre tierra y con un universo compasivo y generoso, lleno de vida y energía. Es desarrollarse en asociación espiritual con otros seres humanos, valorando la contribución de cada uno y reconociendo la importancia de esa contribución para su propio desarrollo. Vivir es crecer juntos. Es compartir cuidados, cariños, atenciones y afectos. Es crear y recrear uno al otro. Es facilitar el camino del otro. Es amar al otro como a sí mismo, a pesar de las divergencias de pensamientos, valores y comprensiones...» (MORAES, M.C.; 2003:50).

Aprender a confiar a partir del reconocimiento de nuestros semejantes como legítimos e iguales a nosotros, así como aprender a trabajar la confianza como principio activo que genera sinergias de cooperación, ayuda mutua y solidaridad, es una de las tareas más importantes para la creación y el desarrollo de una Escuela Solidaria. No obstante, para iniciar el camino de la confianza es necesario tomar plena conciencia de cuáles son los factores que están en el origen de la desconfianza en nuestras relaciones interpersonales.

La desconfianza se origina como consecuencia de al menos tres tipos de conductas: la ausencia y/o destrucción de la comunicación; como efecto de la elección y manifestación de acciones amenazantes y por una ruptura intencional de la confianza acompañada de acciones de deslegitimación del otro (PETERMANN, F.; 1999). Por tanto, para aprender vivir y crear relaciones de confianza, necesariamente tenemos que trabajar simultáneamente la comunicación, la comprensión humana y el autoconocimiento, siendo éste último de una importancia fundamental en el sentido tanto de detectar en nosotros aquellas acciones que pueden ser amenazantes o causar desconfianza en los demás, como en el de comprender las causas de las posibles amenazas a la confianza que provengan de los otros y de nuestros errores de percepción e interpretación.

¿Qué podemos hacer entonces para vivir y crear relaciones de confianza en nuestras escuelas? ¿Qué principios o criterios debemos adoptar para crear ambientes de confianza o condiciones que permitan hacerla emerger y desarrollarla? ¿Qué habría que tener en cuenta a efectos educativos, para construir, desarrollar y sostener la confianza en todas sus dimensiones? ¿Cómo cultivar la confianza interpersonal, la organizativa y una confianza básica regeneradora y creadora de permanentes posibilidades de desarrollo personal?

Es obvio que no hay recetas universales porque cada persona en particular es un singular y complejo ser marcado por su biografía, condicionado por su ego y en permanente interacción con su contexto medioambiental que es cambiante y también singular. Pretender inventariar un catálogo de fórmulas para aprender a confiar o a comprender humanamente a los demás, como si fuese posible establecer un camino certero y exacto para la creación de confianza y comprensión es una tarea, además de enormemente complicada, inútil. Con la confianza, sucede algo parecido a lo que ocurre con la virtud como decía Aristóteles o con la paz en el sentido en que Gandhi afirmaba al decir que **“no hay un camino que lleve a la paz, la paz es el camino”**. En estos aprendizajes funciona una especie de **“ley del karma”** en el sentido de que si siembras confianza y comprensión, obtendrás con toda probabilidad confianza y comprensión, o viceversa: si tu conducta es de incomprensión y desconfianza pues necesariamente obtendrás desconfianza e incomprensión.

Las sugerencias que proponemos pues, no son más que observaciones personales, producto de nuestra particular manera de ver las cosas que como es obvio responden a nuestras singulares experiencias y a aquellas lecturas que nos han permitido sistematizar e interpretar de alguna manera lo vivido.

Hechas estas salvedades, para vivir y crear relaciones de confianza en nuestras escuelas y poder así convertirlas, mantenerlas y desarrollarlas como Escuelas Solidarias habría que tener en cuenta al menos los siguientes aspectos:

1. Aprender a aceptar nuestra vulnerabilidad y nuestra condición humana de seres contingentes y complejamente configurados como sapiens-demens, prosaicus-poethicus, faber-ludens, economicus-ethicus, estheticus-transcendentales. Dicho de otra manera: aprender a ser humildes en el sentido de que ni somos los responsables últimos de nuestros éxitos, como tampoco de nuestros fracasos, sencillamente porque somos limitados, cometemos errores permanentemente y la clave está en ser capaces de aprender de esos errores.
2. Asumir el miedo como un componente de nuestra estructura psicobiosociológica que nos ayuda a la prevención, la precaución y el cuidado, al mismo tiempo que nos plantea retos de superación, esfuerzo y trabajo consciente. El miedo realmente no es algo que deba ser superado mediante el enfrentamiento directo. El miedo se supera en realidad de una forma indirecta y esto exige aceptarlo inicialmente como un componente de nuestra compleja naturaleza humana. Aceptar el miedo, es asumir que en ningún caso debe entorpecer nuestras relaciones, nuestros proyectos y nuestra peregrinación existencial de seres en camino, ya que por encima del miedo siempre estarán la esperanza, la fe y la confianza.
3. Aprender a escuchar, a acoger, a empatizar y sobre todo a comunicarnos horizontalmente partiendo de esa confianza básica que proporciona el reconocimiento de que el otro es un igual a mí y que me puede enseñar, ayudar y comprender de una forma original y recíproca. Cualquier ser humano independientemente de su condición, su edad, su formación o sus titulaciones, puede enseñarnos muchísimo, sen-



cillamente porque todo ser humano, como decía Paulo Freire es un ser epistemológico, un ser constructor de conocimiento individual y colectivo.

4. Dar y recibir afectos de una forma completamente incondicional: regalar una mirada, una sonrisa, un *"¡buenos días!"* lleno de cordialidad y simpatía. Aprender a desdramatizar, despresionar, destensar procurando establecer climas de atención, serenidad y sosiego en los que el otro perciba realmente que se siente escuchado y acogido. Aprender en suma a relativizar, a percibir en perspectiva y de forma contextualizada, incluyendo el humor como la forma más viva y elegante de afecto, en cuanto que *"el humor es el amor con H"*.
5. Desarrollar todas las formas de sensibilidad humana posibles, desde las más físicas y sensoriales, hasta las más psíquicas y sentimentales, comprendiendo que cada ser humano es en realidad un micromundo complejo imprevisible que no puede reducirse a datos, ni biológicos, ni psicológicos, ni biográficos siquiera.
6. Promocionar estados sutiles de reflexión y emoción en los que podamos comprender que la fe es la luz que alumbró siempre la posibilidad de cambio y transformación y que por tanto la esperanza es el elemento más trascendental y transversal de cualquier ser humano.

## 5.7.- Trabajar el “Ego”

*«...El ego es un mono que salta a través de la selva: totalmente fascinado por el reino de los sentidos, cambia de un deseo a otro, de un conflicto a otro, de una idea centrada en sí misma a la siguiente. Si lo amenazas, realmente teme por su vida. Deja partir a ese mono. Deja partir los sentidos. Deja partir los deseos. Deja partir los conflictos. Deja partir las ideas. Deja partir la ficción de la vida y de la muerte. Permanece simplemente en el centro, observando. Y después olvídate de que estás en él...»*

Lao Tsé (570-490ac)  
“Hua-Hu-Ching2

Es evidente que las conductas personales solidarias siempre se originan y se manifiestan asociadas a deseos de ayudar, colaborar, cooperar y participar en un proyecto de trabajo o de vida en común. Se expresan, consolidan y se reproducen como actitudes individuales y colectivas en vínculos sólidos, afectivos, de respeto e igualdad, así como de cohesión e identidad grupal. No obstante las conductas solidarias están asociadas también a una más o menos intensa sensibilidad por el sufrimiento ajeno, el dolor de los demás, la injusticia social y cualquier forma de opresión o necesidad causada por el egocentrismo y la egolatría, ya sea esta individual o social. Al mismo tiempo toda conducta solidaria está también asociada, originada e incluso permanentemente vinculada, a sentimientos de generosidad, compasión, cuidado y amor. Las conductas solidarias no son pues conductas egocéntricas, en cuanto que lo que persiguen no es el puro interés individual, aunque no lo excluyan, sino el beneficio mutuo y compartido de todo el grupo, lo cual requiere descentrarse y enfocar la conducta, no tanto en el beneficio propio, sino en el beneficio de todo el grupo. En definitiva, el aprendizaje de la solidaridad no podrá llegar a ser plenamente efectivo y sostenible, si no conlleva al mismo tiempo un trabajo interior e individual de atención, vigilancia y de todos aquellos impulsos y características de nuestra conducta que nos hacen ser y comportarnos de manera egoísta e insolidaria.

Ser solidario y comportarse de una forma solidaria, exige anteponer el beneficio de todos los componentes del grupo al interés exclusivamente individual, practicando el principio moral de dar a todos según su necesidad y ofreciendo cada uno según capacidad. No se trata tanto de un reparto igualitarista, sino de una función de compensación que se asume como conducta moral a partir del reconocimiento de la originalidad, la igualdad de dignidad y de reconocimiento de cada uno de los individuos. La actitud interior de tales conductas no cabe duda de que está en el desprendimiento,

el desapego y la generosidad, lo cual obviamente comporta una suavización y un control de los efectos de nuestras tendencias egocéntricas o centradas en la magnificación, sobrevaloración o protección de nuestro “Ego”. Aprender a ser solidarios o aprender a comportarse solidariamente, no solamente en grupos, sino en toda ocasión, exige entonces de un trabajo interno y externo, continuado y atento sobre aquellas tendencias o impulsos internos que nos impiden la descentración, la visión en perspectiva, la comprensión humana del otro, la empatía o la coherencia con el imperativo ético de la Regla de Oro, por la que no podemos desear o hacer a los demás aquello que no deseamos que nos hagan a nosotros. Implica en suma un **“Trabajo del Ego”** tarea en la que vamos ahora a profundizar un poco.

De acuerdo con la teoría de la personalidad de Freud, el “Ego”, o el “Yo”, es la dimensión o el aspecto de nuestra vida mental o psiquismo, mediante el cual expresamos nuestra propia y singular identidad, permitiéndonos así una constancia perceptiva o un sentimiento individual y único, de que somos siempre los mismos a través del devenir del tiempo. Su papel en el desarrollo de nuestra personalidad no se reduce al de una foto fija, no es algo estático, sino que por el contrario, es dinámico, porque el ego, o el yo, se configura a partir de la modulación y la regulación de los impulsos, instintos, sombras que proceden del subconsciente (“Ello”), de las normas, costumbres, preceptos y principios morales que proceden de la cultura (“Superyo”) así como también a partir de las múltiples interacciones que establecemos con nuestro medio ambiente natural y social.

En nuestro caso, no es éste el sentido al que nos referimos cuando proponemos *“trabajar el ego”* como dimensión para el aprendizaje de la solidaridad. Al decir “ego” queremos señalar, esa parte de nuestra personalidad o de nuestro “yo” que nos induce al egoísmo, a la ausencia de generosidad, a la falta de humildad y a la ignorancia o falta de conciencia. El “ego” así entendido hace referencia a la centración exclusiva en nosotros mismos (egocentrismo); a las conductas de ambición, avaricia, ganancia, acumulación y hedonismo, pero también a la ceguera o incapacidad para *“darnos cuenta”* (ver, escuchar, sentir, comprobar, adivinar, intuir...) de aquello que sucede fuera y dentro de nosotros mismos ya que nuestra fijación egoica nos lo impide. Pero además, el “ego” está en la base también de nuestras emociones negativas como la ira, la soberbia, la vanidad, la envidia, la gula, la lujuria o la pereza y en general de todas aquellas conductas basadas en el apego, la recepción, la acumulación y la dependencia.

El “ego” y sus concreciones egocéntricas y egolátricas sabemos que se expresan como incapacidad para percibir la realidad; como dependencia negadora de transformación y liberación personal y social, o también, como fuente de desequilibrio, destructividad e infelicidad. Tales manifestaciones proceden de la emergencia incontrolable de emociones negativas, dando lugar a conductas que obstaculizan e impiden la solidaridad, nuestro desarrollo personal, así como el desarrollo de nuestra conciencia. Es en el “ego” entonces donde hay que situar el origen de nuestros estados emocionales destructivos, así como nuestros pensamientos negativos y conflictos internos que nos generan sufrimiento, ceguera, e incluso *«...dificultades de aprendizaje, que de tan frecuentes, pasan desapercibidas: para la apertura y flexibilidad mental, la capacidad de síntesis, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, el*

*sentimiento de unidad, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, la capacidad de duda, el sentido crítico no-dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad, la ética autógena, etc...»* (HERRÁN G., A.; 2006: 23).

Descubrirnos en nuestro egocentrismo o "*darnos cuenta*" de cuando nuestro "*ego*" interviene y nos aparta de la solidaridad, de la humildad y de la conciencia de nuestro ser, es sin duda algo muy difícil, complejo y no exento de avances y retrocesos, ya que el ego tiene una gran capacidad de disimulo, persuasión y reconstrucción. Curiosamente, cuando creemos que estamos venciendo el ego, el ego vuelve a disfrazarse e irrumpe en nosotros en forma de vanidad y autocomplacencia, haciéndonos de nuevo retroceder por falta de humildad y sencillez. Es por tanto una tarea bien difícil y llena de sorpresas que está ligada a nuestra capacidad mental para discernir, observarnos y también para considerar con atención y humildad aquello que los demás observan en nosotros, por lo que exige un trabajo constante de atención, vigilancia y autoconocimiento. Se trata efectivamente de "*un mono saltarín*" como nos dice Lao-Tsé, un mono que podemos comenzar a percibirlo si somos capaces de comprender que la vida de un ser humano y el desarrollo de su conciencia, puede ser pensada como un singular viaje o una peregrinación de ida y vuelta.

Al principio, el viaje de ida de nuestra vida nos parece extraordinariamente largo, por ello nuestra misión básica consiste en pertrecharnos de todo lo que consideramos necesario o deseable para vivir, es decir, preparamos todo tipo de equipajes para iniciar de la forma más segura, placentera y satisfactoria el camino. De esta forma vamos consiguiendo y acumulando, con mayor o menor fortuna, todo tipo de propiedades, distinciones, títulos, vínculos, seguridades, responsabilidades, poderes, etc. En esto consiste básicamente la vida de un ser humano, en satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, vestido, afecto, seguridad, vinculación, autoestima, identidad, etc, así como nuestros deseos ocultos o manifiestos de poder, ambición, prestigio, éxito, etc. Si contamos con unas mínimas condiciones sociales que nos garanticen trabajo, salud, educación, vivienda, etc, condiciones que resultan cada vez más insuficientes e inseguras, todo parece relativamente sencillo y fluye en el sentido de que nos hacemos adultos, conseguimos trabajar, formamos una familia, tenemos hijos, amigos y adquirimos una imagen pública que define con mayor o menor exactitud nuestra identidad.

Visto desde otra perspectiva, esta primera etapa de nuestro viaje de ida por nuestra vida, aunque transcurre en los años de mayor fortaleza física en los que el final se ve muy lejano, paradójicamente tiene un gran componente de miedo. El miedo a no ser reconocido. El miedo a no satisfacer las expectativas que los demás esperan de nosotros. El miedo a ser invisible o a no ser considerado como alguien digno de valor. El miedo a las amenazas de fracaso, al castigo, la condena, la crítica o a la reprobación que nuestros padres, educadores o que la sociedad en general pueda hacernos. Se trata del miedo a ser plenamente libres y auténticos, sin necesidad de recurrir a racionalizaciones, autojustificaciones y mecanismos de defensa que constituyen la máscara que configura nuestra personalidad visible. Un miedo, como dice Krishnamurti, del que se encarga la educación institucionalizada que promueve la competición, la ambición y la agotadora tarea de consecución de metas y logros. Una educación que en realidad es una

interminable carrera de obstáculos constituida básicamente por obediencia, sumisión, cumplimiento de normas, además de por continuos exámenes y pruebas de todo tipo para obtener credenciales y títulos. Una carrera interminable que se disfraza de “profesional”, “académica”, “laboral”, “personal”, “política”, “artística” y una diversidad de complementos y apelativos que fijan en nuestra mente la idea de que esa y solamente esa, es la única vía, o la única forma posible para llegar a ser “*alguien en la vida*”, algo que con la mejor de las intenciones nos repetían nuestros padres en la esperanza de que pudiéramos gozar de una posición social más importante y de mayor bienestar que la que ellos tuvieron.

Una vez conquistadas todas las pertenencias que hemos sido capaces o hemos tenido la suerte de acumular y que nos proporcionan seguridad y protección en la creencia de que el tener y el hacer son las claves de nuestra felicidad personal, hay algo que comienza a resquebrajarse. Conforme nuestro viaje se va haciendo más largo en el tiempo, comienzan a emerger diferentes tipos de crisis personales de carácter existencial, que muchas veces se producen como consecuencia de algún acontecimiento personal fortuito que nos transforma.

En un determinado momento de nuestra vida, ya sea por un acontecimiento en el que perdemos nuestro equipaje o posesiones, por accidente o enfermedad, o bien por el proceso de envejecimiento, o por sufrimientos acumulados de experiencias dolorosas, o porque la estructura social nos condena a vivir de una determinada manera, caemos en la cuenta de que el peso que transportamos es demasiado elevado para nuestras fuerzas y que la mayor parte del equipaje que necesitamos para el camino de la vida ya no nos resulta necesario, ni útil. Por lo general también, cuando estas circunstancias se presentan es cuando comenzamos a tomar conciencia de que estamos iniciando el viaje de vuelta y que el final del trayecto no está tan lejos. En este contexto de experiencias vitales de fuerte contenido emocional, paradójicamente se va desarrollando en nosotros una especie de desapego o de pérdida de interés y ambición por aquellas cosas que en el viaje de ida considerábamos como fundamentales, pero que ahora realmente no lo son tanto. Así iniciamos, unas veces de forma directa y visible, y otras de forma indirecta o implícita el camino del ser, un camino en el que el tener y el hacer ya no nos sirven, ni para quitarnos el miedo, ni para aumentar nuestra seguridad, ni tampoco para mejorar nuestra solidaridad.

De alguna manera se produce en nuestro “yo” una especie de pérdida de ambición, de desinflamiento, de vacío y aburrimiento que viene por lo general acompañado de tristeza, depresión, sufrimiento interno y desesperanza al comprobar que los sueños, ambiciones y deseos de nuestra juventud y adultez temprana no han sido satisfechos y que además ya no tenemos ni suficiente tiempo, ni tampoco energías para seguir manteniéndolos. No obstante, y a pesar del mayor o menor dolor psíquico con que comienza nuestro viaje de vuelta, provocado por las pérdidas, el cansancio, la enfermedad, los achaques físicos de la vejez, el vacío existencial, la soledad interior o el sentimiento de ser incomprensidos, o incluso la sensación de que todo lo que hiciste no fue suficiente o no valió la pena, algo misteriosamente comienza a cambiar y nos ayuda no sólo a sobrevivir, sino incluso a vivir más plenamente nuestra existencia.

Casi sin darnos cuenta, se va desarrollando en nosotros una nueva visión de lo que consideramos realmente importante en nuestra vida. Vamos agudizando poco a poco nuestra observación que al mismo tiempo se hace más en perspectiva y descentrada, dando lugar a la aparición de un significativo desinterés por todo aquello que antes daba sentido a nuestra vida y nos proporcionaba seguridad. Surgen así toda una serie de rasgos de los que carecíamos en el viaje de ida y que misteriosamente parecen dotarnos de una cierta conformidad, tolerancia y paciencia, así como de una relativa capacidad para estar a solas con nosotros mismos dándonos cuenta de que para ser "*alguien en la vida*" ya no necesitamos tanto como antes.

Los miedos de antaño que tanta ansiedad, estrés e hiperactividad nos producían, no desaparecen del todo, sino que son sustituidos por otros nuevos más relacionados con el final de nuestra peregrinación, pero ahora tienen un nuevo carácter porque ya no nos provocan conductas de consecución ni de huida, sino más bien actitudes de conformidad y de generosidad incondicional. Una conformidad que no es pasiva, sino centrada en la apuesta por vivir el presente del modo más pleno y auténtico posible y en la que el miedo comienza a aceptarse como un componente más de nuestra vida psíquica, con lo que paradójicamente pierde toda la fuerza provocadora de las reacciones de antaño. Y una generosidad que no se somete ya a reglas de intercambio y reciprocidad, sino que se expresa de una forma completamente incondicional nutriéndose de la conciencia de que no hay ya casi nada que debamos acumular o guardar para satisfacer nuestro ego y de que siempre podemos ofrecer algo a los demás para ayudarles a satisfacer sus necesidades.

Es en este viaje de vuelta, cuando comenzamos a darnos cuenta de que ya no hay necesidad de huir, de que ya no hay necesidad de estar todo el tiempo corriendo una loca carrera de ambiciones y proyectos, comenzamos a ser conscientes de que si el miedo llega, nos cogerá trabajando en aquello que más y mejor nos realiza como seres humanos en proceso de transformación, pero ya no como reacción sino como acción que surge del propio interior, del propio ser. Así comienzan a desarrollarse en nosotros nuevas necesidades y capacidades que en el viaje de ida centrado en el tener y el hacer, no pasaban siquiera por nuestra imaginación: sosiego, serenidad, calma, lentitud, generosidad incondicional, saber esperar, paciencia, valoración del tiempo presente siendo conscientes de que es único e irrepetible, atención plena a la tarea que realizas, contemplación del misterio de la naturaleza, pararse en los pequeños detalles, etc. Comienza en suma una nueva etapa en la que se ven mejor los colores, se huelen más intensamente los olores y se disfruta más creativamente de los sabores, una etapa sin duda, de mayor claridad, no exenta del todo de miedos, pero ahora con la diferencia de que somos conscientes de ellos. Ya no es necesario correr ni conseguir nada, porque comienzas a comprender desde el fondo que el pasado no tiene solución y que el futuro no existe, quedándote así únicamente el presente y descubriendo que esa conciencia, es la que te permite mantenerte vivo, fresco y dispuesto a comenzar de nuevo sin idealizaciones del futuro y sin culpabilizaciones del pasado. Comenzamos en suma a aceptarnos a nosotros mismos rompiendo muchos de los condicionamientos y "*debería*" que habían fundado nuestra vida hasta que comenzamos el viaje de vuelta.

A este viaje existencial de ida que comenzamos llenos de ambiciones, proyectos, equipajes (sociales, culturales, físicos, mentales, ideológicos, etc.) y que continua en el viaje de vuelta en el que terminamos abandonando todo tipo de equipajes y objetos inservibles y pesados por el camino, muchos autores le llaman proceso de maduración personal. Un proceso que es también de limpieza y purificación interior, de disminución del ego y de encuentro con el propio ser. Un proceso que Michael Washburn lo describe en tres grandes etapas que no son lineales, sino en espiral y que no necesariamente se suceden unas a otras porque su presencia y permanencia siempre depende tanto de nuestras interacciones con el medio, de nuestro desarrollo personal (corporal y mental) y de nuestras fijaciones, adherencias, condicionamientos y sombras.

Aunque Washburn se basa en la teoría psicoanalítica, su propuesta es en realidad una integración transpersonal entre el concepto clásico de "yo" (la instancia reguladora del "ello" y el "superyo") y lo que aquí venimos defendiendo como "ego", esa tendencia a la centración en el yo (egocentrismo, egoísmo y egolatría) que nos impide la generosidad, la paz interior, el amor incondicional y el desarrollo de nuestra conciencia. Sugiere así, que en la evolución del ego pueden establecerse tres etapas no lineales de diferente duración e intensidad (WASHBURN, M.; 1997: 23-26)

1. **Etapa preegoica**, o también llamada del ego corporal de carácter somático, instintivo, sensual y que abarca desde el nacimiento hasta los primeros años escolares en los que comienzan a establecerse las primeras relaciones de reciprocidad. Se trata de la clásica etapa egocéntrica de Piaget y Kohlberg en la que predominan las relaciones objetales, la moral heterónoma, el desarrollo cognitivo (sensoriomotora, preoperacional y de operaciones concretas) y la dependencia de los cuidadores primarios (los padres) y secundarios (los profesores o cuidadores externos).
2. **Etapa egoica** o de ego mental, que abarca desde los 7 u 8 años hasta incluso la vida entera y que comprende por lo general, el periodo de latencia, pubertad, adolescencia y adultez temprana o tardía, o incluso la vejez. Una etapa caracterizada por el establecimiento de normas, una infraestructura de control y represión de impulsos, las operaciones concretas formales, el pensamiento hipotético-deductivo y abstracto en lo cognitivo, la explosión emocional y sexual de la adolescencia, una moral de reciprocidad mediante "la regla de oro" y una necesidad imperiosa de objeto y de afecto. Es la etapa en la que se inicia el viaje de ida, un viaje que puede durar la vida entera sin llegar a niveles superiores de moralidad autónoma o de desarrollo de la propia conciencia, aunque en la adolescencia se produzcan numerosos conflictos de carácter existencial, de descubrimiento y asunción de valores y de construcción de la identidad.
3. **Etapa transegoica** o de transformación e integración de valores que puede conducir al descubrimiento y a la experimentación de la dimensión espiritual o a la integración plena del ego en la estructura de la personalidad. Es el viaje de vuelta que hemos descrito y que no tiene un comienzo establecido con precisión, ya que no depende de la edad cronológica, sino del estadio o el nivel en que se encuentra el

desarrollo de nuestra conciencia. Se trata de una etapa en la que se trascienden los dualismos y se produce una progresiva descentración del ego que evoluciona hacia lo sociocéntrico, etnocéntrico, mundicéntrico y cosmocéntrico haciéndose presente y manifiesta la dimensión espiritual, ya sea como sabiduría de vida, visión trascendente de la existencia, fe religiosa o vinculación con lo sagrado. Al mismo tiempo se desarrollan capacidades intuitivas, creativas, de mayor atención y sensibilidad redescubriendo valores de apertura, flexibilidad, espontaneidad, comprensión y empatía hacia los demás, así como procesos de generosidad y amor no dependiente o incondicional. Una etapa, que según Washburn es la que con menos frecuencia se presenta en las personas.

La etapa transegoica, que aquí hemos narrado como viaje de vuelta, además de ser poco frecuente, cuando aparece, por lo general y lamentablemente, se presenta demasiado tarde, cuando ya queda poco tiempo para el final. Pero además, siendo esta etapa la más importante para la transformación del ego y la que nos conduce al encuentro con el ser a través del desarrollo de nuestra conciencia, es precisamente a la que se presta menor atención desde la educación y sus instituciones formales e informales. Algo bastante incoherente y contradictorio, a pesar de las abundantes evidencias que tenemos de su necesidad y que hoy se expresan en las recomendaciones de diversos foros Internacionales<sup>15</sup> y de instituciones como la Unesco<sup>16</sup>.

Hace ya casi medio siglo, le escuché decir a un profesor de la Escuela de Magisterio en la que estudiaba<sup>17</sup>, que el proceso de crecimiento y maduración personal de un ser humano siempre llevaba implícito al menos la consecución de tres grandes metas. Primera, la adquisición de un buen concepto de sí mismo. Segunda, la percepción objetiva de la realidad y tercera, la satisfacción de necesidades fundamentales. Recuerdo también que años más tarde se me ocurrió añadirle una cuarta, que denominé como **"capacidad de control e intervención sobre el medio"**, porque de nada sirve estar psicológicamente muy equilibrado o desarrollado si tu capacidad para intervenir en tu medio social está reducida y obstaculizada por unas condiciones de represión y falta de libertades, que eran las que nos tocó vivir en aquellos años. Pero el tiempo y la propia evolución personal producto de la interacción con contextos en continuo cambio, me ha hecho también cambiar el modo en que interpreto aquella cita que D. Antonio Hiraldo dejó grabada para siempre en mi mente.

---

<sup>15</sup> Ver **"Carta de Fortaleza. Por una educación transformadora: los siete saberes de la educación para el presente"**. Conferencia Internacional celebrada en Fortaleza (Ceará) –Brasil- en septiembre de 2010. <<https://bit.ly/3BDeIUo>> y <<https://bit.ly/3azdQUN>> Acceso em: 13 oct 2021.

<sup>16</sup> A este respecto pueden consultarse los Informes de la Unesco, *"Aprender a ser. Hacia una ciudad educativa"* de Edgar Faure en 1972; *"La educación encierra un tesoro"* de Jacques Delors en 1996 o *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"* de Edgar Morin, en 1999. O también las obras de Jiddu Krishnamurti, Pierre Weil, Danah Zohar, Maria Candida Moraes, Gary Zukav, Anthony de Mello, Claudio Naranjo, Ken Wilber y otros muchos que plantean la educación como un proceso de desarrollo de la conciencia o de aprender a ser.

<sup>17</sup> Se trataba de D. Antonio Hiraldo Velasco, sacerdote, profundo conocedor del personalismo cristiano y de las implicaciones pedagógicas y educativas que el nuevo espíritu del Concilio Vaticano II estaba impulsando en toda la sociedad española de finales de los años sesenta del pasado siglo. Vaya desde aquí nuestro más cariñoso recuerdo de agradecimiento.



Ahora entiendo que el buen concepto de sí mismo (autoestima) puede convertirse muy fácilmente en soberbia, vanidad y presunción, negando así su función inmunizadora y protectora ante las pérdidas e infortunios. Pero a su vez y paradójicamente, la autoestima desequilibrada por exceso o por defecto, ocasiona por lo general conflictos, competitividad, ambición, perfeccionismo, engreimiento, lucha por el poder, por ser el primero, por llevar siempre razón, por vencer o por ser el centro de atención de los demás. De este modo, lo que superficialmente se nos presenta como una necesidad de autorrealización o de expresión y afirmación de nuestra singular identidad, puede convertirse fácilmente en una máscara que ese "mono saltarín" adopta para que alimentemos sus insaciables apetitos, provocando así nuevamente preocupaciones, ansiedad, angustia, inquietud, desasosiego, tensión y una y mil formas de sufrimiento psíquico.

En igual sentido, hemos aprendido por experiencia propia, que la percepción objetiva de la realidad es siempre limitada, por no decir imposible ya que lo que llamamos real no es un objeto que está fuera de nosotros que percibimos e incorporamos a nuestra mente como si fuese el objeto mismo.<sup>18</sup> Nuestras representaciones no son copias más o menos precisas de la realidad, sino construcciones subjetivas y/o aprendizajes resultantes de nuestra interacción con ella, construcciones que no son puramente mentales en el sentido de ser exclusivamente internas, sino que están acopladas e integradas con el medio de forma que percepción, acción y experiencia, o mundo interno, mundo externo, intenciones y decisiones son inseparables (Teoría enactiva de Varela)<sup>19</sup>. Pero además, en nuestras interacciones siempre intervienen preconceptos, rasgos y condicionamientos de nuestra propia biografía, lo que hace que toda percepción de la realidad tal cual es, o como si fuese una foto fija, sea imposible.

En cuanto a la satisfacción de necesidades fundamentales, también hemos aprendido, que las mismas pueden ser creadas por instituciones y fuerzas sociales ajenas y extrañas a nosotros mismos que nos esclavizan y enajenan. Y que son estas instituciones y fuerzas sociales entre las que se encuentran las que pertenecen a la industria de la conciencia y de la comunicación de masas, las que nos inducen a creer que nuestras elecciones y decisiones son realmente libres, cuando en la práctica son motivadas por impulsos producidos y estimulados por entidades que pretenden que nos

---

<sup>18</sup> Gracias a Heisenberg y su famoso principio de incertidumbre, desde 1927 sabemos, que a nivel subatómico, sujeto observador y objeto observado no son independientes, sino que por el contrario forman parte de un proceso en el que el acto de observación altera la naturaleza del objeto observado. A partir de este hecho, las definiciones, conceptos, ideas que tenemos acerca de la realidad poseen un valor limitado y las leyes de causa-efecto son insuficientes para explicar el funcionamiento de los sistemas, por lo que el conocimiento es de naturaleza probabilística, indeterminada y por tanto siempre provisional.

<sup>19</sup> «...La mente no está en la cabeza (...) No podemos captar el objeto como si simplemente estuviera "ahí fuera" en forma independiente. El objeto surge como fruto de nuestra actividad, por lo tanto, tanto el objeto como la persona están co-emergiendo, co-surgiendo (...) La cognición está enactivamente encarnada. "Enactiva" es una etiqueta que utilizo aquí en su sentido literal, ya que la cognición es algo que producimos por el acto de manipular, por medio de una manipulación activa: es el principio fundacional de lo que es la mente. Esto implica una profunda co-implicación, una co-determinación entre lo que parece estar fuera y lo que parece estar dentro. En otras palabras, el mundo ahí fuera y lo que hago para estar en ese mundo son inseparables...» (VARELA, F.; 2000: 241 y 242)

comportemos de una determinada manera, de la que por lo general no somos conscientes.

Y respecto a nuestras capacidades y posibilidades para intervenir en la realidad y las condiciones necesarias para ello, hemos comprobado también por experiencia propia, que dichas condiciones pueden emerger y ser creadas como consecuencias recursivas de nuestras acciones, aun cuando las circunstancias se nos presenten formalmente como desfavorables. Cualquier aspecto de nuestras interacciones y relaciones con nuestro medio social y natural o con nuestro mundo interno es siempre complejo, no lineal y por tanto sometido a emergencias, retroacciones, recursiones y sobre todo al principio de ecología de la acción del que nos da cuenta Edgar Morin. Lo cual está sin duda íntimamente relacionado con ese concepto de esperanza ontológica que abre infinitas e insospechadas posibilidades a pesar de las dificultades y obstáculos que percibimos en el presente como insalvables, algo que dota de una especial validez ético-lógica a la conocida cita de Martin Luther King cuando afirmaba que **«Aunque supiese que el mundo se acababa mañana, esta misma tarde plantaba yo mi manzano»**

Sin embargo, lo que creemos sigue siendo válido, es el hecho de que todo ser humano que no es capaz de construir un equilibrado concepto de sí mismo, así como una sana y ponderada autoestima, difícilmente puede acceder a la autonomía personal y a la afirmación expresiva de sí como ser creador original. La consecución de un yo sólido, equilibrado, con respeto y sentido positivo de la propia valía, es una condición esencial tanto para la construcción de nuestra propia identidad, que es la que nos permite percibir esa sensación de que somos nosotros mismos en el devenir del tiempo, como para la creación de fuentes internas de energía psíquica y de motivación sostenibles para emprender retos, desafíos, proyectos, pero sobre todo para hacer frente a las dificultades.

Lo que sucede es que en este proceso de construcción de la identidad individual, o de conquista de la indispensable autonomía, que está sin duda condicionado por la mentalidad occidental antropocéntrica dominante, se producen toda una serie de fijaciones mentales que nacen a partir de nuestros impulsos, deseos, carencias y las conductas de consecución que desarrollamos para satisfacerlos o aliviarlos. Estas fijaciones y las conductas que llevan a ellas son las que constituyen ese equipaje del *“viaje de ida”* al que nos hemos referido, equipaje que genera sufrimiento y dolor físico y psíquico, así como toda una variada gama de comportamientos desajustados y desequilibrados que son los que constituyen las diversas enfermedades psicosociales de nuestro tiempo.

El ego no debemos confundirlo con la necesidad de un yo equilibrado, armónico, con un buen concepto de sí mismo, asertivo y capaz de desarrollo más allá de la etapa egoica. El ego está constituido por las corazas, costras, máscaras e *“ideas duras”* que tenemos acerca de nosotros mismos y que nos impiden acceder a etapas y niveles más integradores de nuestra conciencia y de nuestras relaciones con el mundo exterior e interior. Como dice Patricia May *«...el ego vive en el olvido y la negación de su Ser. El “éxito” máximo del ego es llegar a generar una estructura tan dura que la persona ya no consiga sentir la herida que generó esa construcción. Por ejemplo, que no se dé*

*cuenta que debajo de su prepotencia y seguridad hay una inmensa fragilidad y anhelo de ser visto y aceptado; o que tras la fachada de víctima y exaltación del sufrimiento, hay un intento de llamar la atención, pues se siente menoscabada; o que tras su entregarse entero por los demás, hay una soberbia que le lleva a sentir que tiene más que los otros y tiene que hacerse cargo de ellos; o que tras su actitud de persona llena de proyectos, planes y actividades, hay una ansiedad y una necesidad de engullirse la vida, pues no logra sentirse satisfecha; o que tras su ser buena persona, pacífica, adaptable y servicial, hay una negación de sí mismo, un no atreverse a ser por temor al rechazo...» (MAY, P.; 2007: 150). El ego es entonces todo ese conjunto de adherencias, máscaras, costras, apegos, dependencias, racionalizaciones, identificaciones, supuestos, creencias, actitudes que en el transcurso de la vida, o bien terminan por hacernos sufrir, o en su defecto nos sumergen en un estado de sueño e ignorancia permanente en el que confundimos la realidad, con la representación que nosotros hacemos de ella.*

Por “trabajar el ego” queremos expresar aquí, la necesidad de investigar en nosotros mismos esa variedad de apegos, adherencias y comportamientos automáticos, que al mismo tiempo que nos producen ceguera, nos desvinculan de la realidad social y natural haciéndonos creer que nosotros somos el centro de la misma (egocentrismo y antropocentrismo). Trabajar el ego, es pues una actividad dirigida a un triple objetivo. Primero a practicar el pensamiento descentrado dirigido a construir una moral autónoma y al mismo tiempo universal, a partir del reconocimiento de nuestros semejantes como iguales a nosotros. Segundo a desapegarnos de aquello que nos condiciona, limita y esclaviza, de aquello que nos impide ejercer nuestra libertad esencial para llegar a ser más plenamente humanos; desapegarnos del tener y del hacer, así como de cualquier tipo de actitudes puramente dependientes, receptivas, acumulativas y mercantiles. Y por último iniciar el camino de la etapa transegoica ampliando y expandiendo nuestra conciencia mediante el desarrollo de nuestras capacidades de atención, sensibilidad y compasión aprendiendo así a crear lazos de interdependencia, apoyo mutuo, solidaridad y generosidad incondicional.

De una u otra manera, el ego entendido como la totalidad del “yo” consciente corporal, racional, emocional y trascendente, es el resultado de miles de años de evolución en los que el ser humano ha alcanzado un grado de autonomía y desarrollo que le ha permitido sobrevivir como especie en interdependencia con su medio ambiente natural y social. Por esta razón, el ego como adherencia o máscara del “yo” cargada de fijaciones egocéntricas, es algo que nos acompaña permanentemente y que no podemos suprimir a voluntad, porque de un modo u otro, este “*mono saltarín*” siempre camina con nosotros adoptando la más variada gama de disfraces.

Trabajar el ego, no es pues negarlo, ni reprimirlo siquiera, sino más bien observarlo con atención y cautela, sabiendo que siempre está ahí, al acecho y a la espera de convertirnos en su servidor y esclavo. Y observarlo de tal modo, que por el simple hecho de su contemplación facilitemos la creación de espacios internos y externos capaces de estimular acciones más conscientes y consideradas con nosotros mismos y con los demás, sin olvidar que son también los demás los que pueden ayudarnos como espejo para ver con mayor nitidez y amplitud nuestra propia conducta.

Trabajar el ego es en realidad un ejercicio de autoconocimiento que al mismo tiempo que nos permite reconocerlo y darnos cuenta de su presencia e influjo, nos lleva de forma misteriosa a trascenderlo sin necesidad de represión, porque paradójicamente, al reprimirlo y hacerle frente de manera reactiva, lo que hacemos en realidad es alimentarlo y fortalecerlo como adversario que de seguro encontrará nuevas maneras para salir triunfante en nuestra lucha por eliminarlo.

Trabajar el ego es por tanto una tarea de observación sin identificación, de contemplación desapegada y sin juicio que permite conocer el origen y el recorrido de sus diferentes disfraces, conocimiento que paradójicamente provoca su desactivación y su integración en la estructura de nuestra personalidad. Se trata de algo parecido a la historia que nos cuenta Anthony de Mello: «...*la historia de un gran maestro zen de quien se decía que había alcanzado la iluminación y un día su discípulo le dijo: Maestro, ¿Qué ha obtenido con la iluminación? –y él le respondió: - Bien, te diré esto: antes de ser iluminado solía estar deprimido... Después de haber sido iluminado seguí estando deprimido.*» (MELLO, A. de; 2018) que aplicada a nuestro trabajo quiere decir, que el ego siempre va a estar ahí independientemente de que seamos o no conscientes de él. Nuestra tarea entonces consiste en dejar de prestarle atención; evitar que se convierta en el centro de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones sin necesidad de reprimirlo, sino sencillamente siendo consciente de sus objetivos, del camino a que nos lleva; observarlo en su continua danza para mantenerlo bajo un control a distancia que nos permitirá evitar que el mono corra libre y desafortadamente instalándose en cualquier lugar de nuestra conciencia ocasionando destrozos y sufrimiento.

Trabajar el ego en definitiva, es un amplio y permanente proceso de transformación interior-exterior que nos permite superar el egocentrismo y prevenir cualquier forma de egolatría. Un proceso en el que necesariamente hay que desarrollar y aplicar todo un amplio abanico de aprendizajes paralelos que únicamente son posibles por la vía de la práctica y/o de la experiencia. Estos aprendizajes creemos que son entre otros:

- 1) Tolerar frustraciones, comprender y aceptar que en la vida no todo son conductas de realización y consecución, entre otras razones porque nos movemos siempre en contextos cambiantes y afectados por variables que no dependen de nuestra voluntad. Las frustraciones, decepciones, fracasos o situaciones de dificultad, aunque en un primer momento nos producen dolor ante el duelo o la pérdida, influyendo negativamente en nuestra autoestima, son algo realmente misterioso y paradójico. Movidos por la necesidad de escapar del sufrimiento producido por la pérdida, paradójicamente pueden emerger espacios interiores de autoconfianza como consecuencia de la necesidad de buscar experiencias compensatorias en las que podemos sentir sensaciones de autocompetencia. Y si esta circunstancia se produce, comenzamos a desarrollar nuestro "*locus de control control interno*"<sup>20</sup>, es decir, la percepción de que somos nosotros los autores de nuestra

---

<sup>20</sup> El "*locus de control*" puede ser descrito como un rasgo de nuestra personalidad o de nuestro psiquismo mediante el cual atribuimos la responsabilidad de los acontecimientos vividos o todo aquello que nos sucede, bien a factores de carácter externo o interno. Los factores externos son aquellos que no dependen de nuestros actos, sobre los que no tenemos control y frente a los cuales no podemos hacer nada. Los factores internos son aquellos que dependen de nosotros, de nuestras elecciones, decisiones y acciones y sobre los cuales podemos intervenir para modificar el curso

propia vida y de que son nuestros esfuerzos y responsabilidades las que pueden cambiar el curso de los acontecimientos. Tolerar frustraciones, no es pues resignarse o abandonarse a la indolencia, sino sencillamente aceptar que aunque todo es incierto e inseguro, nuestra actitud y compromiso ante los acontecimientos pueden cambiar las circunstancias, al mismo tiempo que misteriosamente nos cambiamos a nosotros mismos.

- 2) Cuestionar, reflexionar y profundizar sobre los efectos que producen en nuestra conciencia y en nuestra vida, la cultura de la ambición, la acumulación, la ganancia, el éxito, la competitividad, la excelencia y el triunfo. Y esto nos conducirá a desarrollar nuestra capacidad de desapegarnos incluso de nuestras propias creencias, siendo capaces de relativizarlas y contextualizarlas. Se trata como de una especie de abandono de aquellos equipajes que aunque en su momento pudieron resultarnos útiles para nuestro crecimiento personal, ahora tenemos que liberarnos de ellos, desapegándonos y abandonando la necesidad de tener razón, de vencer en las discusiones y debates, de ganar a toda costa, de ser el primero, de decir la última palabra, de sentirse ofendido o de haber obtenido el premio y/o el reconocimiento de los demás. Algo por cierto que también nos indica Lao-Tsé cuando afirma que *«El hombre de conocimiento, produce pero no posee, produce pero no se apropia. Dirige las cosas, pero sin buscar su dominio. Cuando se han logrado, no las reclama y no reclamándolas no las pierde»*.
- 3) Construir una sana autoestima a partir de la conciencia de que la misma, aunque en los años de la infancia y la adolescencia sea necesario reforzarla con estímulos externos, la maduración personal exige construirla con estímulos internos, que son en definitiva los que nos conducirán a construir fuentes de motivación intrínseca que nos permitan a nuestra propia realización personal. Si hacemos depender nuestra autoestima de las expectativas de los demás, de las opiniones ajenas o del supuesto sentido común de una sociedad enferma, no sólo no podremos desarrollarnos como personas, sino sobre todo no podremos utilizarla como dispositivo psíquico que nos inmuniza frente a las frustraciones y fracasos, porque nuestro locus de control no es interno, sino externo.
- 4) Mediatizar, aplazar, e incluso renunciar a los deseos, como camino al desapego esencial y a la ausencia de miedo. Adquirir la conciencia de que la satisfacción de cualquier deseo lleva implícita la creación de un vacío, de una ausencia, de una pérdida producida por la elección o la satisfacción que nos impulsa siempre a una espiral interminable de conductas de búsqueda y consecución, impidiendo así el sosiego y la serenidad necesaria para vivir despiertos y en paz. No en vano, la sabiduría budista nos enseña que en realidad todo es sufrimiento y que este sufrimiento es siempre causado por el deseo, por el mono saltarín del ego y que

---

de los acontecimientos. El "locus de control externo" está ligado o se alimenta de concepciones ingenuas, mágicas o escasamente realistas de nuestra existencia y por lo general está asociado a la baja autoestima, el fatalismo, o la creencia en un destino o una realidad que no podemos modificar. Por el contrario, el "locus de control interno" se presenta en personas con una autoestima equilibrada, un fuerte sentido de la responsabilidad personal y la convicción de que la realidad puede ser modificada mediante nuestras decisiones y acciones. Fue introducido en la psicología por Julián B. Rotter en 1966.

para controlarlo y así eliminar el sufrimiento, es necesario ese “*óctuple sendero*” integrado de correcta percepción, pensamiento, palabra, acción, medios, esfuerzo, atención y concentración.

- 5) El ego, como mono saltarín, tiene la capacidad de escabullirse, disfrazarse, autojustificarse, autopremiarse haciéndonos creer que somos víctimas o seres disminuidos necesitados de él. El ego puede adoptar cualquier forma, ya sea la del que quiere satisfacer sus impulsos de inmediato, o la del estudioso que escribe o da conferencias hablando del ego, o la del profesor que persigue una loca carrera de títulos y publicaciones, o incluso la del meditador y aprendiz espiritual que aspira a ser mejor y más sabio que nadie. Y ante esta versatilidad teatral, tenemos que estar sumamente atentos a cada instante de nuestro presente, en especial a nuestras interacciones con las personas, las cosas, las tareas, los trabajos, porque en cualquier momento, el mono puede saltar sobre nosotros y apartarnos del camino mediante el miedo y las promesas de bienestar caduco, provocando así sufrimiento, dolor, desconfianza e individualismo.
- 6) Practicar el silencio y la soledad con nosotros mismos mediante las diversas técnicas y procedimientos existentes a nuestra disposición, ya sean prácticas psicofísicas, meditación, contemplación, oración, lecturas estimulantes, visualizaciones que generan estados de serenidad, etc. o técnicas de introspección, autoobservación, autoanálisis y autoconocimiento, que pueden también ser compartidas y dialogadas en grupo, lo que sin duda representaría una importante fuente de conocimiento personal. En este sentido, por ejemplo, el Eneagrama<sup>21</sup> como teoría y metodología de autoconocimiento, nos resulta una herramienta de extraordinario valor.
- 7) Ir poco a poco comprendiendo que para iniciar el viaje de vuelta, para aceptar la adversidad, la enfermedad, la vejez y la muerte, tenemos que ir desprendiéndonos de todo nuestro equipaje, de todas nuestras mochilas, de todas las adherencias que hemos ido acumulando a lo largo de la vida, para poder así caminar libre y sin miedo hacia la playa de ese mar oceánico en el que se abren las puertas de la eternidad y del universo.

---

<sup>21</sup> El Eneagrama de la Personalidad, popularmente conocido como “*Eneagrama*” es una teoría y una metodología de autoconocimiento y desarrollo personal que propone la existencia de nueve tipos diferentes de personalidad, cada uno con diferentes rasgos que están orientados por una característica o pasión dominante. Aunque sus orígenes son remotos, la formulación actual, divulgación y desarrollo que hoy conocemos ha sido fundamentalmente debida a los trabajos de Claudio Naranjo.

## 6.- Vivir la democracia

*«...Derrocar una dictadura e instaurar luego una democracia no es suficiente. La democracia es un sistema frágil que una crisis grave puede derribar y que necesita un largo arraigo histórico para consolidarse. En las crisis de las democracias se cuecen las dictaduras, pero, afortunadamente, en las crisis de las dictaduras se cuecen las democracias, como se ha visto en numerosos países de América Latina (...) la vía democratizadora es necesariamente larga y aleatoria (...) La democracia parlamentaria, por muy necesaria que sea, es insuficiente. Incluso está en vías de desvitalizarse allí donde el pensamiento político pierde vigor; hay un gran desinterés ciudadano y una considerable incapacidad para afrontar los grandes desafíos de la era planetaria. Habría que concebir y proponer las diferentes modalidades de democracia participativa, sobre todo a escala local. Sería útil despertar a los ciudadanos y fomentar su interés, necesario para la regeneración del pensamiento político, que, a su vez, regeneraría las vocaciones militantes para hacerse cargo de los grandes problemas...»*

.MORIN, Edgar. 2011: 57

Si desde la responsabilidad social de la Educación la finalidad más estratégica es conseguir que los Derechos Humanos Universales sean realmente universales, es necesario entonces reivindicar, articular y promover la ineludible función y naturaleza política de toda Escuela Solidaria. Función política que se concreta en el principio de que toda Educación es en realidad una práctica de libertad como ya nos señalara Freire hace más de medio siglo (FREIRE, P.; 1976) y por tanto exige aprender y enseñar la democracia, como nos recuerda Morin en uno de sus saberes ya que la democracia es más que un régimen político; es la regeneración continua de una cadena compleja y retroactiva: los ciudadanos producen la democracia que produce los ciudadanos (MORIN, E.; 1999). Esta es pues otra de las dimensiones esenciales para el aprendizaje de la solidaridad.

La democracia es muchísimo más que un simple mecanismo aritmético o simbólico de representación o de toma de decisiones colectivas, e incluso más que un complejo proceso de redistribución de la riqueza. La democracia en realidad es una extraordinaria y grandiosa experiencia de búsqueda y construcción de libertad, justicia, solidaridad, paz y desarrollo material y espiritual, por eso la democracia es siempre un proceso y una tarea permanentemente inacabada (PNUD; 2004: 33-45).

El grado de desarrollo de una democracia no viene dado por la espectacularidad o el ritual de sus procedimientos, procedimientos que en muchas ocasiones niegan el espíritu, el fondo y las causas reales de los problemas, sino más bien por su capacidad

de satisfacer y garantizar eficaz y permanentemente los derechos de los ciudadanos haciendo posible que estos sean realmente los sujetos de las decisiones que les afectan.

La democracia es en realidad una actitud personal y colectiva que lleva implícita una forma de concebir al ser humano en su relación con la sociedad y en esa medida afecta no sólo a los mecanismos electorales de la esfera política, sino a todas las instituciones sociales como la familia, la escuela, los sindicatos, los propios partidos políticos y en general cualquier otra forma de organizar la sociedad. (PNUD; 2004: 52). No puede pensarse entonces en una Escuela Solidaria que no se funde, que no asuma e integre en todas sus dimensiones organizativas, curriculares y funcionales la práctica de la democracia.

Es partir del legado de pedagogos y resueltos luchadores por la democracia y la democratización de la Educación como Dewey, Kilpatrick, Ferrer y Guardia, Freinet, Milani y Paulo Freire entre otros, cuando realmente podemos conceptualizar con rigor, no sólo la educación para la democracia, sino también los pilares estratégicos y las redes que necesitan ser tejidas para que los seres humanos seamos los protagonistas y los artífices de nuestro propio desarrollo personal y comunitario. Más específicamente, es a partir de la epistemología pedagógica de Paulo Freire como podemos entender la posibilidad real de una educación democrática fundándola en la práctica en y sobre la realidad existencial en la que viven los individuos. Y es en esta epistemología que ha dado origen a lo que conocemos como educación popular y/o liberadora, donde podemos encontrar lo que entendemos que son los principios básicos de toda educación democrática y que de forma abreviada resumimos.

## **6.1.- Diálogo**

Para que haya diálogo, para que el diálogo como componente ontológico y existencial de los seres humanos se despliegue y actualice en aras del aprendizaje de la solidaridad y del desarrollo humano y social, son indispensables unas condiciones de apertura, participación y horizontalidad que no es posible obtener de las situaciones de dominación. No es posible actualizar el diálogo en las relaciones burocráticas, verticalistas, de subordinación, de mando-obediencia. La educación democrática y el aprendizaje de la solidaridad adquiere todo su sentido en la medida en que es capaz de unir lo que está separado, de horizontalizar lo que está verticalizado, de empoderar lo que está desempoderado, operaciones que necesariamente hay que hacer mediante y a través de diálogo. Vivir plenamente la democracia significa trabajar consciente y sistemáticamente porque el mundo de las seculares separaciones entre dirigentes/dirigidos, pensantes/ejecutantes, hombre/mujer, o profesor/alumno, se disuelva mediante la construcción de relaciones de igualdad y fraternidad.

El diálogo es un fin educativo de primer orden, pertenece al terreno teleológico y axiológico, no es mero procedimiento, es componente sustancial dado su carácter humano, ontológico y existencial. El diálogo como principio de educación democrática, como característica ontológica y existencial del hecho educativo y como recurso metodológico, es el que permite la relación abierta y de confianza entre educador y educando y mediante la que ambos se enriquecen mutuamente. El diálogo es el que hace



posible la re-construcción permanente del proceso de aprendizaje, del proyecto de convivencia y del aprendizaje de la solidaridad. El diálogo es el que hace posible la confianza y también el autoconocimiento. Es mediante el diálogo como nos reconocemos como legítimos e iguales en dignidad, al mismo tiempo que nos autoconocemos en la medida en que nos descentramos de nuestros propios puntos de vista. Sin diálogo no pueden crecer y desarrollarse las conductas solidarias.

Al mismo tiempo, el diálogo no es únicamente un principio de educación democrática sino también una dimensión del desarrollo humano porque es a través, por medio y en el diálogo como únicamente es posible descubrirnos como sujetos legítimos dignos de reconocimiento. Todo ser humano es esencialmente un ser de naturaleza dialógica, un ser de comunicación y de expresión, pero también un ser social y de comprensión, un ser que lleva en su interior una esencia de valores o de rasgos genuinamente humanos que lo definen como tal.

En resumen, el diálogo es un proceso mediante el cual me reconozco como igual a otro ser humano y con el que establezco una dinámica de comunicación basada en la acción y la reflexión, porque únicamente la unidad dialéctica de acción y reflexión, o de coherencia entre lo que pensamos, sentimos, decimos y hacemos es la que nos permite construir y reconstruir continuamente la confianza, el proceso de diálogo y en esencia todo proceso educativo.

Consecuentemente con el principio dialógico de toda educación democrática, cualquier actividad en la que el diálogo sea el protagonista, como podrían ser los círculos de cultura, las asambleas, mesas redondas, puestas en común, trabajos en grupo, trabajo cooperativo, reuniones de diversos tipos, encuentros, talleres, seminarios y en general cualquier recurso en el que podamos hacer uso de cualquier posibilidad comunicativa o expresiva, siempre constituirá un elemento esencial de ayuda en cualquier proceso educativo democrático y en particular en cualquier proyecto o práctica solidaria. Cuando hoy asistimos a un secuestro de las posibilidades de diálogo en nombre de unas supuestas necesidades curriculares que únicamente se centran en aprendizajes competitivos e individualistas, reivindicar el diálogo, la comunicación y el encuentro humano en toda su extensión constituye un deber moral y educativo de primer orden.

## **6.2.- Reflexión crítica**

El diálogo alcanza pleno sentido como actividad educativa cuando se realiza sobre la práctica, cuando se utiliza para reflexionar sobre nuestras necesidades, preocupaciones, y problemas. El objetivo último del diálogo educativo es ayudar al desarrollo pleno de la persona liberándola de todo aquello que la oprime, enajena o la aleja de su naturaleza multidimensional y compleja. El diálogo así concebido es un acto de reflexión crítica sobre la realidad personal, social y natural, y en esta medida surge como el primer llamado, el primer estímulo para comprometernos, para liberarnos de aquello que nos esclaviza o que simplemente nos impide satisfacer nuestras necesidades de desarrollo humano.

A lo largo de siglos las prácticas cotidianas de nuestras instituciones educativas se han nutrido de pedagogías pasivas y memorísticas cuyo fundamento epistemológico ha consistido en la negación del carácter constructivo, interactivo y ecosistémico del aprendizaje y del conocimiento. Los saberes que generalmente se ofrecen en gran parte de nuestras escuelas e instituciones educativas, no pasan de ser un mero conglomerado de datos destinados a satisfacer las exigencias burocráticas de la institución, exigencias que consisten básicamente en el recuerdo de informaciones que se memorizan a base de adiestramiento y condicionamiento para responder a preguntas que el alumnado ni elabora, ni participa.

Ha sido también Paulo Freire el que nos ha enseñado que todo proceso educativo liberador y de naturaleza democrática, es también un proceso de toma de conciencia y de desarrollo del pensamiento crítico. Tanto la Educación para la solidaridad como para la democracia no pueden estar basadas en contenidos de escasa significación para el desarrollo personal y comunitario, ni tampoco en la acumulación de informaciones inconexas y desarticuladas que nada dicen acerca de la relación teoría-práctica, ni de la realidad social de la escuela, ni de los problemas y necesidades del alumnado, ni de los problemas del contexto social.

La distinción freireana entre concepción bancaria y concepción problematizadora de la educación, creemos que está hoy más vigente que nunca, sobre todo cuando además sabemos, que la saturación de información a la que estamos sometidos nos está impidiendo analizar, sintetizar y procesar aquellas informaciones relevantes y significativas para nuestro desarrollo humano. Pero también cuando nuestra experiencia vital nos permite constatar que la acumulación de datos o informaciones no produce conocimientos, ni tampoco la acumulación de conocimientos genera una sabiduría capaz de hacer frente a los problemas de la vida diaria o de nuestro entorno cercano y lejano. La acumulación de datos, la mayoría de las veces deriva en desinformación, manipulación, intoxicación informativa y en última instancia en búsqueda de conformidad o domesticación.

El aprendizaje de la solidaridad y de la democracia exige también el desarrollo del pensamiento crítico y autocrítico. Pensar críticamente es básicamente ser capaz de formular y responder preguntas fundamentales que permitan identificar y cuestionar los supuestos en que se apoyan los mensajes, las ideas, los hechos, situaciones y acontecimientos de nuestra realidad social. Reflexionar críticamente consiste además en descubrir conexiones, relaciones, causas y policausas de lo que nos sucede en nuestra vida cotidiana y en nuestra vida interior, entre lo que declaramos como intenciones y objetivos a perseguir y lo que realmente concretamos y materializamos en la práctica y en la acción. Reflexionar críticamente es en suma ser capaz de descubrir aquellas dificultades externas o internas que impiden el desarrollo de la solidaridad y de la democracia e ideando al mismo tiempo aquellas soluciones o propuestas dirigidas a superarlas y a transformarlas en posibilidades de desarrollo personal y social. Por esto, desde un punto de vista democrático y freireano no puede haber nunca preguntas inútiles ni respuestas definitivas porque no solamente los contextos son siempre diferentes, sino que cada persona es también diferente y cada acción que ésta desarrolla es igualmente diferente. Todo es diverso, multidimensional y está siempre en movimiento

y en proceso de cambio, en consecuencia lo verdaderamente importante para aprender solidaridad y vivir la democracia, que en la práctica son lo mismo, es ser capaces de estar haciéndonos preguntas continuamente. La conquista de nuestra autonomía como sujetos, de nuestra autonomía personal, social, cultural, económica, política, etc, pasa pues por nuestra disposición y habilidad para hacernos preguntas.

El pensamiento crítico puede considerarse también como un proceso de diálogo activo en el que se analizan y contrastan los supuestos sobre los que se asientan las conclusiones y fundamentos de un mensaje, una idea o un pensamiento, sea este escrito, oral, visual o de cualquier tipo de soporte. El proceso de pensar críticamente es un proceso de pensamiento reflexivo mediante el cual se someten a fundamentación racional las conclusiones, propuestas, hipótesis, soluciones o ideas que se presentan a nuestra consideración, buscando para ello las pruebas que avalan la veracidad y la coherencia lógica de las mismas.

Todo proceso de pensamiento crítico y autocrítico requiere:

1. Partir de lo concreto y de las necesidades reales de las personas y de los grupos.
2. Ser capaz de formular y responder preguntas esenciales.
3. Evaluar la información disponible y la que se ofrece en el diálogo utilizando criterios, valores y acuerdos.
4. Llegar a conclusiones siempre provisionales basadas en criterios racionales probatorios.
5. Reconocer los supuestos implícitos y las creencias en las que se basan las ideas que se ofrecen en el diálogo o en el texto.
6. Ser capaz de proponer alternativas, sugerir cambios y elaborar nuevas proposiciones.

### **6.3.- Participación**

No puede concebirse una educación para la solidaridad y la democracia si los implicados en el proceso educativo no participan y son protagonistas del mismo. La participación activa, directa y no delegada es una condición básica indispensable para la construcción y el desarrollo de procesos democráticos. La participación es al mismo tiempo requisito fundamental para el aprendizaje de la responsabilidad ya que mediante la participación nos vinculamos a proyectos colectivos y compartidos ejerciendo así nuestro derecho a ser nosotros mismos autoafirmándonos en la acción y corresponsabilizándonos de los procesos y los resultados. Sin participación no hay democracia posible y sin vinculación individual a proyectos colectivos no es posible tampoco el aprendizaje de la solidaridad. Participar en definitiva es la condición para el empoderamiento, o proceso mediante el cual los seres humanos nos convertimos en sujetos individuales y colectivos de nuestra propia historia y de la sociedad a la pertenecemos.

La participación puede adoptar muchas formas y existen para articularla muchos procedimientos, pero de todos ellos hay que diferenciar muy bien aquellos que administran la participación a partir de mecanismos de mediación, delegación y representatividad que generalmente terminan por burocratizarse y minimizarse, de aquellos otros que permiten la comunicación abierta, directa, el diálogo permanente y el pensamiento crítico. No podemos obviar que en numerosas ocasiones los propios procedimientos que supuestamente se consideran democráticos son precisamente los que niegan la participación y por tanto la democracia. Apostar por tanto por aquellos que antepongan el diálogo, la reflexión crítica, la adopción de acuerdos por consenso y el compromiso individual serán siempre de mayor valor democrático que los puramente representativos, tal es el caso por ejemplo de los conocidos y ya mencionados «**círculos de cultura**» ideados por Paulo Freire como recurso didáctico para la alfabetización, pero especialmente como estrategia para el desarrollo de la conciencia socio-política y de la conciencia personal.

La participación podría decirse que es elemento clave que permite evaluar el grado de desarrollo de las conductas solidarias y democráticas, sin embargo, la democracia como actitud personal y como fenómeno de desarrollo grupal no se agota con la participación formal, ya sea ésta representativa o participativa. Es obvio que la democracia participativa es cualitativamente superior a la estrictamente representativa en cuanto que permite ampliar el campo decisional a numerosos aspectos que la democracia representativa formal. No obstante, no podemos perder nunca de vista que los procesos decisionales grupales y los procedimientos de participación producen también disfunciones, conflictos y dificultades que impiden que todas las voces del grupo participen efectivamente.

Desarrollar, expandir y ampliar la solidaridad y la democracia exige ir más allá de lo estrictamente decisional, en cuanto que implica un compromiso libre, tanto individual como colectivo. Exige integrar en el grupo todas las voces, todas las opiniones y todas las aportaciones, al mismo tiempo que se incrementa cuantitativa y cualitativamente el desarrollo personal y el desarrollo grupal. Esto es lo que se conoce como «**Democracia profunda**», término acuñado por Arnold Mindell y que significa básicamente profundizar en aquellos aspectos del desarrollo personal y del desarrollo grupal que permiten mejorar ostensiblemente la participación individual y grupal superando las dificultades que se plantean como consecuencia de la diversidad, las tensiones y los conflictos. En un grupo no existen solamente relaciones formales cuyo objeto es tomar decisiones, sino que además existen estructuras y relaciones emocionales y roles individuales que pueden provocar conflictos, generar sinergias improductivas, liderazgos autoritarios y posesivos, impedir el descubrimiento de salidas o alternativas de solución a los problemas tratados, etc y estas situaciones requieren de intervenciones facilitadoras con el fin de que todas las voces del grupo sean escuchadas y participen efectivamente. (MINDEL, A.; 2004).

¿Qué significado concreto tiene la participación como proceso indispensable para el aprendizaje de la solidaridad y la educación para la democracia? ¿Cómo podemos hacerla posible y garantizarla? ¿Qué podemos hacer desde nuestras escuelas para que familias, profesorado y alumnado se impliquen en procesos de participación?

Para empezar tenemos que partir del hecho de que los procesos de participación no se agotan en los mecanismos de representación que las normas establecen. Participar no es exclusivamente votar cada cierto tiempo, ni tampoco rotar cargos o responsabilidades. Participar es mucho más que eso. Es en realidad una actitud permanente de responsabilidad y por tanto decidida a ejercer como sujetos dueños de nuestra libertad y de nuestra capacidad para construir nuestro propio proceso de desarrollo personal y comunitario. Participar como proceso necesario para el aprendizaje de la solidaridad y la educación democrática significa para todas las personas y agentes implicados en los procesos educativos y formativos, y especialmente para profesores y alumnos hacerse responsables del aprendizaje y del desarrollo personal y comunitario, lo cual en términos pedagógicos implica que:

- ☉ Cada alumno en particular tiene que ser considerado como una persona responsable de su propio aprendizaje.
- ☉ Las experiencias de aprendizaje tienen que responder, contemplar y tomar siempre como referencia las necesidades del alumnado considerados como personas.
- ☉ Tanto el alumnado como el profesorado se implican en el proceso de aprender y de enseñar, cooperan entre sí, al mismo tiempo que se perciben como protagonistas de su propio progreso y avance en el proceso, siendo capaces de aprender en diferentes entornos, en distintos grupos y con distintos formatos y recursos.
- ☉ El alumnado, con las ayudas pertinentes en su caso, asume cada vez mayores niveles de responsabilidad en su propio aprendizaje, siendo competente para diseñar, ejecutar y evaluar su propio proceso formativo.
- ☉ El trabajo en grupo, el trabajo cooperativo, la evaluación de compromisos, la rendición de cuentas forman parte sustancial del proceso de aprendizaje, al igual que el análisis de los errores, las dificultades, las insuficiencias y las medidas que se adoptan para subsanarlos.
- ☉ La puesta en común, las metodologías de la Escuela Nueva, las asambleas de aula, los círculos de cultura Freire, las técnicas cooperativas de Freinet, o los procedimientos de la educación personalizada y comunitaria de Pierre Faure, o cualquier actividad en la que el diálogo y la responsabilidad individual y compartida sean el fin y el medio de aprendizaje, son indispensables para toda educación solidaria y democrática.
- ☉ Todos los aspectos pedagógicos relativos a la planificación, programación, diseño curricular, evaluación, etc. pueden y deben ser participados y gestionados por toda la comunidad educativa y educadora.

## 6.4.- Desarrollo comunitario

Diálogo, reflexión crítica y participación como procesos para el aprendizaje de la solidaridad y la democracia son realmente difíciles de concretar si no se insertan en un proyecto de desarrollo comunitario. La democracia y la solidaridad se hacen sólidas cuando se inscriben y se refieren a una comunidad, ya sea escolar, popular, municipal o nacional. Son las comunidades y la conquista de mayores cotas de dignidad, igualdad, justicia y bienestar social las que otorgan identidad, sentido de inclusión y espacios sociales y de comunicación a los individuos para que puedan ejercer efectivamente la democracia, la solidaridad y de la responsabilidad.

Un centro escolar, una escuela, una institución educativa, un centro de Formación Profesional o una facultad universitaria pueden realmente constituirse como comunidad democrática si el gobierno, la gestión y la administración de esta se realizan con la participación de los afectados y bajo principios de igualdad, transparencia, legalidad, posibilidad y sustentabilidad. Sin embargo, aprender solidaridad y vivir la democracia no son exclusivamente asuntos de gestión ni de aplicación de normas.

Nuestra experiencia nos ha mostrado que la realidad de muchas de nuestras escuelas y comunidades es muchas veces el resultado de fuertes apuestas de compromiso en las que todas las condiciones necesarias para la transformación no estaban dadas. Donde antes no había posibilidades sociales y legales para el ejercicio de valores y procedimientos democráticos, se ha constituido en muchas ocasiones el espacio real que ha permitido la emergencia de innovaciones que han reconducido y revitalizado el crecimiento y la maduración de la institución. Y es que toda organización escolar es siempre una unidad compleja y ecosistémica en la que conviven e interaccionan tres tipos de proyectos: el proyecto rutinario de hacer siempre lo mismo pase lo que pase; el proyecto burocrático de obedecer y someterse ciegamente a las directrices y normas de las administraciones educativas y el proyecto intencional que promueve innovaciones y apuestas creativas para mejorar la organización, el aula y las relaciones profesor-alumno. Y de estos tres proyectos, surge siempre el proyecto resultante que emerge de ese entramado de interacciones de proyectos implícitos en la organización. Por eso Paulo Freire siempre apostó por no esperar a que todas las condiciones objetivas y necesarias estuviesen dadas para comprometerse con un nuevo tipo de Educación más Democrática, más Humana y más pegada a las necesidades reales del contexto escolar y social: *«...Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas. No pueden ser autoritarios hoy para ser democráticos mañana, porque es imposible esperar de los gobiernos municipales, estatales y federales de gusto conservador o progresista, pero tocados por el dogmatismo, que democraticen la organización del currículo y la enseñanza de los contenidos. Ni autoritarismo ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos...»* (FREIRE, P; 1990: 108)

Pero lo curioso y paradójico de todo esto es que cuando hoy gran parte de los Estados tienen reguladas en sus legislaciones garantías formales para la participación y la gestión democrática de las instituciones educativas, las escuelas y comunidades, paradójicamente, se nos aparecen como más autoritarias, rutinarias y fosilizadas.

La participación democrática formal carece de sentido cuando los ciudadanos somos utilizados como meros objetos para la reproducción de rutinas; la legitimación de privilegios; la naturalización de la corrupción o la eternización en el poder de castas de profesionales de la política. La democracia como procedimiento para tomar decisiones nunca fue ni lo será un criterio de veracidad que garantice la racionalidad o la ética, sino más bien un acuerdo para la convivencia social que nos permite dirimir nuestros conflictos y respetar nuestras diferencias. La gestión democrática de los asuntos públicos es la que nos asegura la convivencia social y la contemplación de los intereses de todos los afectados. Es obvio pues que una comunidad estará más cohesionada, gestionará con mayor responsabilidad y eficacia sus necesidades y profundizará de forma continuada en su desarrollo democrático en la medida en que la misma sea capaz de ser más solidaria y responsable socialmente. No obstante, para ello es sumamente necesario que todos los ciudadanos y en nuestro caso todos los miembros de la comunidad escolar, sean capaces de distinguir entre el significado y las consecuencias de una democracia representativa formal frente a una democracia participativa radical y profunda que vaya a las raíces que impiden la igualdad, la libertad, la justicia, la convivencia y la paz.

No es posible educar para la democracia si nuestros centros escolares no se constituyen en comunidades educativas y de aprendizaje, en comunidades en las que se participa, dialoga y reflexiona críticamente sobre las necesidades de las personas y esto supone un grado de responsabilidad y compromiso personal que va mucho más lejos del uso que comúnmente hacemos de los servicios educativos.

No nos cansaremos de repetir que la educación no es un servicio que pueda ser comprado en el mercado, sino un Derecho Humano Universal que debe ser garantizado por los Estados y la administración pública al mismo tiempo que gestionado democráticamente por los afectados y esto en otros términos significa asumir que educandos y educadores tienen que comprometerse comunitariamente en el proyecto colectivo de educar.

Una comunidad puede ser definida como un grupo humano que participa de un espacio de encuentro, comunicación, cooperación y convivencia social en el que el respeto y el reconocimiento mutuo permiten que todos se comprometan y se hagan responsables unos de los otros porque las vidas de todos son interdependientes. En consecuencia una comunidad educativa, o una comunidad de aprendizaje, es un lugar físico y social en el que las personas que lo forman se ocupan y preocupan de satisfacer, ayudar y cooperar para que todos sus miembros puedan aprender y educarse, al mismo tiempo que desarrollan una identidad propia, establecen vínculos sociales y de responsabilidad y realizan actividades que les permiten asegurar su supervivencia como comunidad. (ELBOJ S., C.; 2008).

Educar para la democracia y para la solidaridad significa entonces promover las escuelas a la categoría de comunidades solidarias, en las que de una parte se promueven la integración, vinculación y cooperación con todas las instituciones de la comunidad local, y de otra se realizan acciones y proyectos útiles de colaboración, cooperación y solidaridad para satisfacer necesidades concretas de la comunidad local (Aprendizaje y Servicio). Pero también educar democrática y solidariamente desde la perspectiva

comunitaria, significa hacer posible que cada miembro de la comunidad, cada madre, cada padre, cada educando, cada educanda, cada profesora o cada profesor o cada persona que presta sus servicios en la escuela, se sienta vinculado a la misma, se sienta auténticamente responsable del cumplimiento y consecución de sus fines y objetivos asumiendo la responsabilidad de ir siempre más allá de lo estrictamente preceptuado o establecido como deberes legales. Y esto sencillamente significa responsabilizarse de la gestión y el funcionamiento de la escuela tanto en el sentido de la participación en sus órganos de gobierno o en la toma de decisiones, como en el trabajo y el esfuerzo cotidiano para que la escuela funcione, cumpla sus fines y sea sostenible.

Tal vez pueda parecernos esto algo irrealizable, sobre todo cuando la generalidad de nuestras escuelas no son más que establecimientos en los que se venden títulos y acreditaciones o donde se almacenan grandes masas de población que deben ser instruidas y domesticadas mientras esperan una cada vez más dificultosa incorporación al mercado laboral. Sin embargo existen multitud de experiencias en las que las escuelas son realmente comunidades en las que sus miembros se ayudan, cooperan, son capaces de generar aprendizaje organizativo y desarrollar un fuerte sentido de comunidad en el que la escuela se considera como algo propio, familiar, acogedor y que da sentido a la experiencia humana. (SENGE, P. 1992 y 2005)(BATALLOSO, J.M.; 2008 y 2009).



## 7.- El papel del Profesorado

*«...La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado...»*

Carl Marx  
"Tesis sobre Feuerbach"

*«...El profesorado no nace, sino que se hace. Ese hacerse, es un proceso evolutivo que hasta podríamos retrotraerlo, hasta antes de que en sus vidas elijan, o se vean abocadas ejercer la profesión. La docencia es una puesta en escena del sujeto-profesor que se expresa como persona y se comunica como tal y que requiere de cualidades y competencias que se apoyan en capacidades que se ejercen en otros momentos y en otras actividades de la vida fuera de los centros educativos. No solo saben enseñar y educar los profesores...»*

**José Gimeno Sacristán.**  
"En busca del sentido de la educación"  
Pág. 257.

Aun imaginando que nada de lo que hemos sugerido hasta ahora fuese posible y que en nuestras aulas tuviésemos suficientes actividades basadas en metodologías participativas y cooperativas. ¿Sería bastante con ello? Pues tampoco, porque nos olvidaríamos de las condiciones laborales, profesionales y materiales en las que viven las profesoras y profesores de educación obligatoria de infantil, primaria y secundaria, que son a nuestro juicio los auténticos sembradores de valores.

El modelo funcional vigente en la enseñanza pública, que tan bien ha protegido a sus trabajadores con la seguridad de un empleo para siempre y no pocos privilegios consuetudinarios, al menos en Europa, aunque ahora reciban fuertes agresiones en sus condiciones laborales como consecuencia de la crisis, ha generado también patologías y excrecencias funcionales. Individualismo, abstencionismo, indolencia, corporativismo y diversas conductas no catalogables, son algo que forma parte de la diversidad del paisaje de las burocracias escolares.

El hecho de que los profesores se conviertan exclusivamente en funcionarios docentes especializados o en profesionales de la educación, genera culturas laborales claramente individualistas, balcanizadas, meritocráticas y orientadas por lo general al ascenso o a la necesidad de ocupar puestos en las jerarquías de las administraciones educativas de mayor prestigio y salario, al mismo tiempo que de menor esfuerzo y

trabajo individual. Es decir, generan culturas laborales basadas en el beneficio individual, que conducen además al individualismo y al corporativismo más ramplón que incluso es interno y visible, tanto en los diferentes niveles y estructura del sistema educativo como en las instituciones de Enseñanza Obligatoria, mediante las más diversas diferenciaciones de estatus y salarios.

Son numerosos los esfuerzos teóricos, prácticos, administrativos, institucionales y sociales que se han venido realizando para considerar y asimilar la docencia a una profesión de las características de las tradicionales profesiones liberales (arquitecto, médico, ingeniero, abogado, etc), sin embargo, la identidad docente como profesión no parece que esté consolidada. Como dice Tardiff, las profesiones están afectadas por una crisis asociada por un lado a los nuevos acontecimientos y situaciones surgidas a raíz de la globalización y la revolución de las nuevas tecnologías, así como también al hecho de que las profesiones tradicionales corporativas también están en crisis: *«...ya no está tan claro, que la profesionalización de la enseñanza sea una opción tan prometedora como sus partidarios quieren que se crea (...) coyuntura paradójica que debería sacarnos por lo menos del sueño dogmático de la razón profesional, manteniéndonos despiertos y, sobre todo, alertas ante los riesgos y peligros que supone para la educación y para la formación...»* (TARDIF, M.; 2010: 187)

A estas alturas del siglo XXI, es evidente que la identidad docente entendida como profesionalidad no da una respuesta definitiva y completamente satisfactoria a las complejas necesidades educativas del mundo actual. Y esto es así también, porque los mecanismos de transparencia y evaluación de lo que sucede realmente en los centros educativos y en sus aulas no están suficientemente establecidos y desarrollados.

Obviamente, a ello hay que sumar, que el modelo profesionalizador está en gran medida fundado en valores exclusivamente tecnocráticos de eficiencia y productividad, así como en valores mercantiles de competitividad y rentabilidad a corto plazo. El trabajo bien hecho, el producto bien elaborado, la calidad del proceso y otros objetivos asociados a la excelencia y a la rentabilidad se mezclan con los principios de la economía capitalista, con lo cual se desemboca en la aceptación de que la educación es sencillamente un servicio más como podría ser el transporte, la hostelería o la limpieza, y por tanto debe ser liberalizado y sometido a las leyes del mercado.

Por otra parte, esta nueva tendencia profesionalizadora de la identidad docente, al reducir prácticamente todo el problema a la eficacia técnica y a la búsqueda de medios y métodos para conseguir objetivos cognitivos ligados en su mayoría a la productividad y a la competitividad económica, ignora o se desentiende de la dimensión personal, social y política de la educación. No solamente se acepta como inevitable que la educación tenga que ser un producto más que hay que someter a la mano invisible del mercado, sino que además no se considera que el trabajo educativo, el ejercicio del trabajo de enseñar y educar, necesita estar fundado en el desarrollo personal, necesita nutrirse de vínculos, encuentros, espacios y procesos que ni el mercado, ni las más eficaces tecnologías didácticas pueden aportar.

Así pues, por muchas actividades curriculares de solidaridad que se realicen en las escuelas bajo el criterio del tecnocratismo profesionalizador y especializado, si el profesorado no trabaja en equipo, no comparte sus materiales y experiencias, no asume responsabilidades en el colectivo, no se reúne y coopera en la realización de proyectos educativos comunitarios, o no puede trabajar desde la horizontalidad o sencillamente no asume la necesidad de promover y realizar actividades y proyectos solidarios, la construcción de una Escuela Solidaria no pasará de ser un romántico sueño irrealizable.

A su vez, si la estructura organizativa de las escuelas está reglamentada de tal modo que no hay espacio para la autonomía profesional y para la creatividad, evidentemente hacer solidaridad en las escuelas y centros educativos será sumamente difícil. Y en el ámbito de la gestión y de la organización escolar, si los directivos de los centros escolares, no son auténticos testimonios y modelos de solidaridad capaces de estimular, asesorar y liderar procesos de innovación y cooperación educativa, pedagógica, docente y comunitaria, difícilmente también podremos conseguir en la práctica una Escuela Solidaria.

Si la dirección de los centros escolares está sometida exclusivamente a los dictados de la estructura de mandarinato de la burocracia escolar. O si el directivo, que es muy frecuentemente un hombre en una comunidad docente constituida en su mayoría por mujeres, las posibilidades de construir escuelas solidarias y superadoras de la discriminación por razón de género, serán evidentemente menores y no digamos si estas posibilidades chocan con las diversas formas de autoritarismo y desclasamiento que muchas veces los funcionarios docentes adoptan. No puede por tanto entenderse una Escuela Solidaria que no esté autogestionada y basada en la más amplia participación de padres, madres, profesores, gestores, alumnos y agentes de la comunidad. No puede concebirse una escuela verdaderamente solidaria que haga solidaridad y no solamente la predique con discursos o con respuestas puntuales a necesidades ajenas y distantes, si esa escuela no es profundamente democrática en todos sus ámbitos. Y este carácter democrático de la escuela, implica necesariamente que tiene que ser al mismo tiempo, transparente, participativa, reflexiva y autocrítica, pero a su vez exige que se pueda elegir a aquellas personas más capacitadas y solidarias, que sean aceptadas plenamente para dirigir y hacer posible el desarrollo de un proyecto educativo que es compartido y autogestionado por toda la comunidad.

No cabe ninguna duda de que el papel del profesorado, de los directivos y de los gestores escolares resulta de una transcendental importancia puesto que sin su concurso, su participación, su compromiso personal y profesional no sería posible desarrollar un proyecto educativo solidario e iniciar el camino para la construcción de una Escuela Solidaria. No obstante, para ello es sumamente necesario y urgente, abordar medidas y reformas de política educativa de gran calado dirigidas especialmente a garantizar que el trabajo docente en la Escuela Obligatoria deje de ser lo que ha venido siendo hasta ahora, tanto en el sentido de la mejora material de las condiciones laborales y profesionales del profesorado de enseñanza obloigatoria, como en el de los cambios cualitativos de carácter organizativo y formativo.

No puede aceptarse por otra parte, que convivamos con problemas cada vez de mayor complejidad y dificultad para ser resueltos y no seamos capaces de ayudar a concebir y a repensar la realidad de una manera diferente. No podemos seguir hablando de que vivimos en un mundo complejo, si no proporcionamos los aportes de formación necesarios para que el profesorado cambie sus enfoques, sus marcos de visión conceptual y sus actitudes para hacer frente a sus funciones y competencias. Y en este cambio conceptual y actitudinal, ya no bastan tampoco los tratados y especulaciones abstractas y eruditas, sino la acción concreta que se evalúa y mejora permanentemente a través de la reflexión colectiva y las ilustraciones que proceden de las ciencias y las humanidades. El profesorado necesita, más que mayores y mejores tecnologías, que ya las tiene a su disposición, nuevas formas de entender los fenómenos educativos, nuevas formas de comprender el desarrollo humano y nuevas formas de asociarse y cooperar superando el ancestral individualismo.

Los problemas de una escuela en general y la construcción de una Escuela Solidaria en particular ya no son exclusivamente el problema de un determinado alumno, de un determinado profesor o de una sola escuela. Los problemas y necesidades de un centro escolar no pueden ser ya considerados como enfermedades individuales que una vez identificadas, puede aplicarse a ellas coyunturales recetas terapéuticas salvadoras. Los problemas de las escuelas, aunque se presenten individualmente, tienen rasgos y orígenes comunes, impactan colectiva y comunitariamente, y dada su complejidad no pueden ser abordados individualmente. Ya no basta con que en una escuela haya buenos profesores que educan lo mejor que pueden a los alumnos de su aula. Ya no es suficiente con recurrir al valor, al coraje, a la valentía o a la vocación del profesorado de enseñanza básica, sobre todo cuando sabemos que estas cualidades han sido siempre utilizadas por los administradores y gestores de la educación para someterlos mediante el chantaje emocional y moral y, a políticas educativas discriminatorias. No podemos seguir pidiendo y exigiendo al profesorado de básica que sean los salvadores de la humanidad y se hagan responsables de todos los males sociales. Debemos sin duda ser más humildes y más generosos. Y esto significa un doble proceso: quitarnos la venda del redentorismo educativo, como si las escuelas fuesen la garantía de solución de todos los problemas humanos y sociales, pero al mismo tiempo comprender que sin escuelas comprometidas con valores y principios democráticos, o que hagan posible cada día la solidaridad y la responsabilidad de todos, nada podremos mejorar. Solidaridad y responsabilidad de todos y especialmente de aquellos que dirigen las estructuras políticas y administrativas de la Educación, que son las que deben garantizar la mejora de las condiciones laborales, profesionales, formativas y de dignidad del profesorado de Educación Obligatoria.

Necesariamente hay que dar un salto hacia el trabajo en equipo, dialogado, coordinado, cooperativo, porque este es el más enriquecedor camino para atender a la diversidad y hacer frente a la complejidad. Nadie tiene ya la varita mágica de la metodología didáctica universal que resuelva de inmediato los problemas, por ello las escuelas, tendrán que orientarse hacia su transformación en "*Centros de Aprendizaje y Desarrollo Comunitario*", más que en "*Centros de Enseñanza*" expedidores de títulos y credenciales como sucede ahora.

Pero esta transformación organizativa y estructural, que es sobre todo y ante todo de naturaleza política, (POSTAY, V.; 2002), exige también de una transformación actitudinal, o si se prefiere de una nueva orientación ética y autoformativa de la función docente (DAY, C.; 2005 y 2012). Un docente o un profesor que trabaja en la enseñanza básica es muchísimo más que un funcionario que cumple normativas o que un trabajador injustamente tratado que exige legítimas reivindicaciones a las que tiene derecho. La maestra o el maestro de la Escuela Solidaria del siglo XXI, es sobre todo un trabajador de lo humano, un servidor de las personas, un profesional cuya ética personal y profesional le exige asumir la responsabilidad social de la función educadora, que siempre está más allá de la letra de la ley o de las normas de las burocracias escolares.

La función docente, el trabajo de maestro o la maestra de escuela, no es entonces un trabajo exclusivamente técnico, de autorrealización, artístico, etc. es sobre todo un trabajo de responsabilidad social y política, que emerge y se sostiene tanto a partir de las condiciones materiales de existencia personal y profesional en el que el maestro vive, como de las convicciones y actitudes éticas que motivan su conducta. Pero la ética personal y profesional de las maestras y maestros de escuela, no son solamente principios y normas aprendidas en los libros y tratados morales, proceden de sus experiencias vitales y profesionales, de la interpretación y comprensión que tiene de las mismas y del sentido particular que le da a su profesión. (BATALLOSO, J.M.; 2014).

Pero si el trabajo de educador se nutre de experiencias y actitudes éticas, de uno u otro modo, las maestras y maestros de escuela están llamados a la construcción de un sentido personal de su función profesional y social y esto necesariamente exige la construcción de fuentes de energía que alimenten ese sentido y esas funciones. Y esas fuentes de energía, entendemos que hay que encontrarlas a partir del sentimiento de autocompetencia y del desarrollo de la autoestima personal y profesional, así como del placer de convivir; el gozo de ayudar; la alegría de aprender; la pasión por el conocimiento; el gusto por la cultura y las experiencias artísticas; la dación y recepción de cariño y afecto; la contemplación de la belleza; la fresca sorpresa de nuevas situaciones; el vivir el presente a cada instante; el valor de rebelarse y desobedecer y otras muchas que hacen referencia a lo que puede entenderse como desarrollo emocional y espiritual en el sentido de que la educación es realmente un fenómeno de naturaleza solidaria y amorosa. (MORAES, M.C.; 2003).

La formación inicial y permanente, así como el desarrollo profesional del profesorado de enseñanza básica, creemos debería primar aquellas experiencias y saberes que permitiesen la construcción de sentido y la alegría agradecida de ejercer una maravillosa profesión llamada siempre a servir a la infancia y a la juventud. La formación del profesorado debe proporcionar recursos y estrategias para que los profesores principiantes y experimentados encuentren motivaciones intrínsecas en su trabajo o sentido vocacional y de autorrealización a su profesión, y esto exige abordar contenidos y actividades de desarrollo personal que son los que constituyen la base, el fermento y la energía de todas las competencias docentes y de todos los sentimientos de autorrealización.

No podemos pedir al profesorado que eduque para la solidaridad o la responsabilidad cuando él mismo está siendo tratado por las administraciones educativas y por la sociedad de un modo insolidario, injusto e irresponsable. No podemos exigir al profesorado que contagie alegría, entusiasmo o esperanza, cuando él mismo es un ser triste, decepcionado, derrotado, marginado, discriminado y maltratado en sus condiciones laborales y materiales de existencia. Las maestras y maestros de una Escuela Solidaria para el siglo XXI, necesitan hoy más que nunca considerar que sus problemas, necesidades y los compromisos personales y profesionales que se derivan de los imperativos morales de su función social, son sobre todo problemas de naturaleza política. Requieren con urgencia de medidas políticas estructurales y sostenidas de dignificación, formación y desarrollo profesional. Muy a menudo se olvida consciente o inconscientemente, que las profesoras y profesores de enseñanza básica son personas y profesionales con una enorme responsabilidad que ya no puede mantenerse a base de heroísmo y mediante normas alejadas de la realidad cotidiana en la que viven y afrontan complejísimo y difíciles problemas que agotan su capacidad de resistencia.

Pero nada está perdido. Las escuelas de hoy, de las que conocemos todas sus insuficiencias, sus funciones sociales y mecanismos de reproducción y legitimación ideológica, siguen a nuestro juicio ofreciendo muchísimas posibilidades que permiten en términos puramente prácticos y cotidianos recuperar viejas actividades enormemente útiles y crear ambientes más cooperativos y solidarios. En realidad una Escuela Solidaria no es ningún proyecto formalizado y fabricado por especialistas o por funcionarios de la administración escolar, sino más bien un proceso permanente de convivencia, colaboración y cooperación cotidiana que se construye momento a momento, que está sujeto a vaivenes así como a avances y retrocesos.

Se trata de un proceso que se alimenta de acciones educativas, que a veces pueden parecer insignificantes, pero que tienen una enorme importancia a la hora de interiorizar y hacer normales conductas de confianza, responsabilidad y colaboración. Todo aquello que en una escuela se haga para evitar el individualismo, la competitividad y el éxito académico a cualquier precio, por muy pequeño o poco importante que nos parezca, estará contribuyendo a sembrar semillas para la creación de una cultura de colaboración y cooperación, cultura que es sin duda una de las bases del ejercicio de la solidaridad. Y para la creación de esta cultura, no hay nada más útil, práctico y productivo que la convivencia, el trabajo y todo tipo de relaciones y vinculaciones basadas en las cinco dimensiones que hemos señalado: autonomía, responsabilidad, confianza, generosidad y democracia.

## **7.1.- Buscando al docente transdisciplinar y solidario<sup>22</sup>**

El concepto de «*docencia transdisciplinar*» tiene su origen en las aportaciones a la teoría de la educación realizadas por la profesora brasileña María Cándida Moraes, a lo largo de veinte años de estudios e investigaciones (1997-2017).

---

<sup>22</sup> Estas reflexiones se encuentran también en la obra colectiva coordinada por el profesor Juan Miguel González Velasco titulada “**Transdisciplinariedad en la Educación. Docencia, escuela y aula**”. Disponible: < <https://bit.ly/3j00SUI> > Acceso em: 14 oct 2021.

Este concepto comienza su andadura, con la publicación de la obra «**O paradigma educacional emergente**» (1997), en la cual la profesora Moraes analiza y denuncia con un singular sentido crítico, la actual situación de la educación de nuestro tiempo, dominada por la burocratización, la especialización, el reduccionismo racionalista-academicista y el infradesarrollo de las dimensiones sociales, emocionales y espirituales del ser humano. Al mismo tiempo, anuncia y propone la necesidad y urgencia de construir individual y colectivamente, a partir de una profunda reflexión educativa, así como de la práctica concreta en las aulas, un nuevo paradigma educativo que ponga el foco en el sujeto aprendiente y en el cambio de visión y de misión de las escuelas. Para ello, analiza, sintetiza y transversaliza los descubrimientos en física cuántica y psicología transpersonal, con sus implicaciones epistemológicas, cruzándolos con las aportaciones de Paulo Freire, Edgar Morín, Basarab Nicolescu, Humberto Maturana, Francisco Varela, Bruce Lipton, Francisco Gutiérrez, Leonardo Boff y Pierre Weil entre otros.

Diez años más tarde de la publicación de la emblemática y prestigiosa obra de la Dra. Moraes, el término «*docencia transdisciplinar*» comienza a consolidarse conceptualmente, gracias a la investigación realizada por la profesora Rosamaria de Medeiros Arnt con su tesis doctoral «**Docencia transdisciplinar: en busca de nuevos principios para resignificar la práctica educacional**» (2007), tesis que fue dirigida por la Dra. Moraes y que posteriormente daría lugar a la creación de un Grupo de Investigación denominado «*Ecologia dos saberes, transdisciplinaridade e educação*» (ECOTRANS). Un Grupo cuyos estudios estuvieron dirigidos tanto a precisar la conceptualización y la fundamentación del término «**Docencia transdisciplinar**» como al establecimiento de dimensiones de la formación docente.

En una primera aproximación, caminar hacia la identidad del docente transdisciplinar, significa asumir que el papel y/o competencias profesionales del profesorado en general, consiste en provocar, mediar, intermediar, ayudar y crear las condiciones ambientales, psicosociales y de comunicación necesarias para que cada persona, de forma singular y autónoma produzca, construya o reconstruya conocimiento, es decir, aprenda. El mejor profesor, no es aquel o aquella que conoce muchas cosas y escribe muchos libros, o que tiene un largo listado de menciones y actividades en su curriculum profesional. El mejor profesor, es más bien aquel que de forma racional y sistemática, pero, sobre todo, intuitiva, creativa y sensible va, poco a poco, aprendiendo autónomamente su profesión, al mismo tiempo que va tejiendo una red de vínculos de convivencia, de espacios de confianza, de relaciones afectivas, de estrategias de cooperación, que permiten la emergencia y la creación de conocimiento compartido, cooperativo, contrastado y dialogado. La docencia, por tanto, más que una función dotada de un conjunto de competencias es, en realidad, una profesión de aprendizaje permanente de saberes, un proceso que puede calificarse como profundamente humano y vital, por eso, entendemos que el término "*transdisciplinar*" es muy adecuado para describirlo, aunque dicho término no agote la complejidad de sus funciones.

Al mismo tiempo, la docencia es básicamente una actividad amorosa y por tanto vocacional, por eso no hay docencia sin discencia como nos decía Paulo Freire (FREIRE, P.; 1997: 23-47). No hay maestros o maestras, si estos no son al mismo tiempo aprendices y alumnos. Visto así y de la misma forma que no hay verdadero aprendizaje si no hay im-

plicación de la persona entera, tampoco hay verdadera enseñanza si la persona del docente no está implicada en todas sus dimensiones. La docencia y la discencia no pueden, entonces, consistir en realizar acciones de transmisión, inculcación, inoculación, compra, venta, adquisición, memorización, sino, más bien, en la estimulación y el desarrollo de procesos de intercambio gratuito, de colaboración y cooperación, amorosos, en suma. Ser docente entonces, desde una perspectiva transdisciplinar, es decir, situándonos más allá de las disciplinas y entre ellas, yendo más allá de las competencias específicas de carácter profesional, es además de un asunto de conocimientos, saberes, habilidades, pero, sobre todo, un asunto de actitudes, de actitudes de apertura, flexibilidad, humildad, diálogo, cooperación, solidaridad y responsabilidad.

Para iniciar pues, la búsqueda del docente transdisciplinar y solidario es necesario superar la retórica de la profesionalización, en la perspectiva de crear y promover nuevos modelos de formación y de organización de la profesión docente, dado que las culturas profesionales cooperativas y colaborativas no se imponen desde arriba, como tampoco se promueve la autonomía dictaminando numerosas y laberínticas normativas. De aquí que haya que abrir espacios a movimientos, redes y grupos informales que generan innovaciones educativas que nos pasan desapercibidas y no son aprovechadas en la vida cotidiana de las escuelas. En palabras del profesor Nóvoa: *«...nada se conseguirá si no se modifican las condiciones existentes en las escuelas y las políticas públicas con relación a los profesores. Es inútil reclamar más reflexión si no hay una organización de los centros educativos que la facilite. Es inútil reivindicar una formación mutua, colaborativa, si la definición de las carreras docentes no es coherente con este propósito. Es inútil proponer una mejora de la cualificación de los profesores, basada en la investigación y en asociaciones entre escuelas e instituciones universitarias, si las normativas legales persisten en dificultar esta aproximación.»* (NÓVOA, A.; 2012: 54).

## **7.2.- Los saberes del docente transdisciplinar y solidario**

Tradicionalmente, el discurso dominante de los saberes docentes como conjunto de conocimientos, procedimientos, tecnologías, competencias, habilidades y actitudes para el desempeño de la función docente, ha estado patrimonializado por la Pedagogía y las Ciencias de la Educación en general. Formar a un profesor, era dotarlo de un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos destinados a ser utilizados en la enseñanza reglada y formalizada en las aulas. De una u otra manera, los saberes profesionales del docente se han venido reduciendo a lo que los estudiantes de las facultades y escuelas de formación del profesorado adquirirían en sus periodos formativos, ignorando así que dichos saberes, no son exclusivamente procedentes de la Pedagogía, sino especialmente de las experiencias personales de vida del profesor; de su paso por largo tiempo a través de diversas escuelas en las que ejercía su papel de alumno; de los contextos sociales y situaciones concretas en los que está inserto, así como de las creencias y valores que inspiran los fines morales de su trabajo.

La pedagogización, al igual que la psicologización de la enseñanza, no solamente simplifica, reduce, especializa y abstrae la complejidad irreductible de los procesos educativos, sino que además desconsidera que la enseñanza y el aprendizaje son



siempre procesos en situación y en contexto protagonizados por seres humanos concretos, que son al mismo tiempo diversos, complejos y singularmente únicos. La docencia, pues, no puede aislarse de las condiciones materiales, sociales, situacionales, biográficas y existenciales en las que viven y trabajan los docentes. Y esto exige una visión transdisciplinar y ecosistémica, dado por un lado la complejidad misma de estos saberes, como su desempeño en situaciones concretas cargadas también de complejidad, además de imprevisibilidad e incertidumbre.

Los saberes docentes son en realidad saberes transdisciplinares, sobre todo porque son saberes temporales ya que proceden de la propia historia escolar y de vida de la persona del docente. (MORAES, M.C.; BATALLOSO, J.M; CORREA, P.; 2014) Son saberes transdisciplinares porque son indudablemente saberes plurales y heterogéneos, es decir, no constituyen un cuerpo único y homogéneo de conocimientos, ni tampoco obedecen en exclusividad a los aportes de las Ciencias Educación. Son transdisciplinares también porque se trata de saberes personalizados y situados, en cuanto que son siempre singulares, concretos e integrados, habiéndose construido mediante multitud de experiencias personales, sociales y profesionales. Y finalmente, los saberes docentes son saberes transdisciplinares porque son sobre todo saberes humanos, dado que profesores y alumnos son seres humanos que se relacionan e interaccionan humanamente en contextos formales e informales, es decir, de una parte, exigen sensibilidad, atención, escucha, cuidado y de otra, conocimiento, comprensión y afecto, en consecuencia, son saberes más que racionales, emocionales y psicosociales y más que de contenido, de continente. (TARDIF, M.; 2010: 192-201).

¿Cuáles serían entonces los saberes necesarios para el docente transdisciplinar y solidario sin perder de vista de que son siempre provisionales y en construcción? ¿Cuáles serían las fuentes a las que recurrir para reconocer y obtener estos saberes? ¿Podrían clasificarse sabiendo de que no existen saberes aislados, sino que todos actúan e intervienen en integración? A nuestro juicio, básicamente serían los siguientes:

### **7.2.1.- Saberes de desarrollo personal**

No puede entenderse, ni concebirse un docente transdisciplinar y solidario que no sea capaz de comprometerse en la gestión de su propio proyecto-proceso de desarrollo y maduración personal. Y esto exige por su parte trabajar, formarse y construir un autoconcepto equilibrado y una sana autoestima; asumir el proceso de convertirse en una persona auténtica; desarrollar la sensibilidad humana y contemplativa, la atención y la comprensión humana; desarrollar la capacidad de mediatizar deseos y tolerar frustraciones; aprender habilidades para establecer relaciones sociales constructivas e interdependientes; participar y comprometerse con experiencias de dar y recibir afecto, cariño, ternura y empatía; desarrollar el pensamiento crítico y autocrítico; hacer uso de perspectivas, enfoques y miradas que permitan reconocer al otro como legítimo otro; conquistar la autonomía moral. En definitiva, desarrollar la conciencia en todas sus dimensiones, así como la capacidad de realizar apuestas y asumir riesgos y, sobre todo, la de construir significados y sentido de la propia vida. Estos saberes de desarrollo personal, desde una perspectiva compleja y transdisciplinar, son inseparables del

desarrollo profesional, dado que el ser, el hacer y el conocer están implicados e integrados en nuestra corporeidad.

## 7.2.2.- Saberes vocacionales de construcción de sentido

La madurez vocacional es un saber personal de cualquier docente que siempre es de carácter temporal, evolutivo, diverso y personalizado. Se inicia a partir de los primeros intereses de carácter fantástico de la infancia que emergen mediante los diferentes procesos de socialización, así como de las aptitudes y habilidades para el ejercicio de una determinada ocupación que comienzan a visibilizarse en la pubertad y la adolescencia. Pero además en un saber que depende, se configura y articula en torno a las experiencias de autorrealización vividas; de la capacidad para tolerar frustraciones y mediatizar deseos; del *"locus de control interno"*; de las motivaciones de autocompetencia o de satisfacciones intrínsecas por la realización de determinadas tareas; de los sentimientos y expectativas de autoeficiencia y autoeficacia; del aprendizaje destinado a diseñar, elaborar, ejecutar y elaborar proyectos, así como también de la capacidad cognitiva y emocional para tomar decisiones de forma ecosistémica.

Desde una perspectiva menos psicológica y más existencial, el desarrollo vocacional puede describirse básicamente como el proceso mediante el cual cada ser humano, cada persona, en particular, es capaz de encontrar sentido a sus acciones, sentido que está en función del grado de desarrollo de su conciencia y del nivel alcanzado en ese desarrollo. Como ha venido demostrando Victor Frankl, desde que, en 1946, publicara su universal obra **«El hombre en busca de sentido»**, los seres humanos no solamente se conducen motivados por impulsos y deseos dirigidos por el principio del placer, así como tampoco por sentimientos de autoeficacia y expectativas, o por razones morales ligadas a la cultura o a la tradición, sino, sobre todo, a partir de *«la búsqueda del sentido de la vida, sentido que es único y específico en cuanto que es uno mismo y uno sólo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra alcanzar el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido...»* (FRANKL, V.; 1998: 121).

Encontrar sentido a las acciones, a nuestra conducta o construir significados personales a las propias experiencias, es, al mismo tiempo, un proceso cognitivo de carácter racional y analítico y un proceso de carácter emocional, ideológico y de construcción de cosmovisiones, mediado siempre por las condiciones existenciales de vida y por los procesos de socialización. Así pues, para convertirse en un docente transdisciplinar y solidario, es necesario ser capaz de desarrollar personalmente intuiciones, creencias, expectativas, motivaciones, intereses que puedan efectivamente despertar y promover emociones positivas y experiencias autotélicas<sup>23</sup>. La vocación no es una llamada metafísica, como tampoco el resultado de una decisión producto de la

---

<sup>23</sup> «...**Autotélico** es una palabra compuesta por dos raíces griegas: **auto** (yo) y **telos** (meta). Una actividad autotélica es aquella que hacemos por sí misma, porque vivirla es su principal meta (...) Si se aplica a la personalidad, la expresión autotélico designa a una persona que hace las cosas por sí misma en vez de hacerlas para conseguir después un objetivo externo (...) Una persona autotélica necesita pocas posesiones materiales, diversión, comodidad, poder o fama, porque muchas de las actividades que realiza, ya son gratificantes (...) Las personas autotélicas son más autónomas e independientes porque no pueden ser fácilmente manipuladas con amenazas o recompensas externas. Al mismo tiempo están implicadas en todo lo que les rodea porque están totalmente inmersas en la corriente de la vida...» (CSIKSZENTMIHALYI, M.; 1998: 146)

aplicación de tecnologías de etiquetación personal, sino, más bien, un proceso complejo y misterioso de construcción de sentido, sentido que, en el caso de la profesión docente, resulta esencial y que tiene mucho más que ver con satisfacciones intrínsecas que con recompensas o motivaciones extrínsecas.

Alimentar ese sentido de la docencia, promoverlo, interpretarlo, enjuiciarlo críticamente, ampliarlo, modularlo e integrarlo en el sentido de la propia vida personal, es pues una de las tareas esenciales de cualquier proceso de formación del profesorado. En última instancia, será ese sentido que cada docente construye como persona y como profesional, el que le permitirá abrir espacios de coraje, valentía, apuesta, esfuerzo, compromiso y esperanza para hacer frente a las tareas de la profesión y a todas las dificultades y problemas a los que tiene que responder.

La importancia y la trascendencia de la construcción de sentido para la actividad docente y, por tanto, de la madurez vocacional, ha sido puesta de manifiesto en la tesis doctoral titulada «**A docência no paradigma educacional emergente**», realizada por el profesor, Adriano José Hertzog Vieira y dirigida por la Dra. María Cândida Moraes, de la Universidad Católica de Brasilia. En dicha tesis, se señala que las fuentes de construcción de sentido de la profesión docente son, entre otras: 1) La reconstrucción con los alumnos de experiencias significativas y gratificantes que el profesor tuvo en su etapa escolar. 2) La conciencia de que la enseñanza y el trabajo docente es una fuente para el proceso de liberación y desarrollo personal de los alumnos. 3) Los sentimientos de autorrealización y autocompetencia asociados a experiencias de alegría, satisfacción y de coherencia entre vida personal y trabajo. 4) La percepción de que las actividades del aula influyen e inciden en otros espacios educativos y de convivencia social. 5) La unidad o identificación entre lo que se hace en el aula y lo que se hace en la vida personal y social. 6) El reconocimiento de los colegas de profesión, así como de las autoridades y en especial, de las familias de los alumnos. 7) El afecto, cariño y respeto que los alumnos muestran al profesor después de haber abandonado la Escuela, incluso durante varios años. 8) La realización de actividades educativas que llevan al aula, los problemas y acontecimientos sociales de actualidad para ser dialogados, reflexionados y analizados críticamente. 9) La sensación de que maestro y alumno son compañeros en la búsqueda del saber. 10) La construcción y el desarrollo de la autonomía profesional. 11) La conciencia de pertenecer a una comunidad y aun centro escolar que comparte y participa en un proyecto educativo común. 12) La posibilidad de trabajar con diferentes estrategias metodológicas y diversas técnicas didácticas. 13) La posibilidad efectiva de reflexionar sobre la propia práctica y compartir con los compañeros, las intuiciones, logros, dificultades del trabajo docente. 14) La coherencia y unidad entre los proyectos de transformación social y personal y el proyecto educativo en el que se trabaja. 15) La conciencia de que el trabajo docente facilita y permite activar el desarrollo comunitario, social, personal y espiritual del educador. (VIEIRA, A.; 2019).

### 7.2.3.- Compromiso

Tal y como han mostrado numerosas investigaciones (DAY, C.; 2012: 149-163), el compromiso de los docentes es el más importante de los indicadores que se asocia a la calidad de la educación y al rendimiento del aprendizaje de los estudiantes. El

compromiso personal y profesional del profesorado en el desarrollo de sus competencias y funciones, es un potente predictor tanto del éxito en los resultados escolares, como en los aprendizajes sociales y emocionales del alumnado. El compromiso es una actitud y un saber personal transdisciplinar y solidario que casi todos los docentes utilizan para describir su identidad profesional y el sentido de su misión educativa. Su presencia y desarrollo se hace indispensable para responder a las variadas demandas de la sociedad, la administración educativa, las familias, los colegas de profesión, la organización escolar y las necesidades de cada uno de los alumnos.

¿Qué es lo que caracteriza más profundamente a un docente solidario y transdisciplinar? ¿Cuál es su saber más estratégico? ¿Existen este tipo de profesores o, por el contrario, no son más que una idealización para escapar de una realidad insatisfactoria?

Estamos convencidos, porque así lo hemos podido comprobar, que los docentes solidarios y transdisciplinarios, no solo existen, sino que además son perfectamente identificables, porque su rasgo más visible es sin duda el compromiso, el compromiso con su visión, su misión y su función de servicio a sus alumnos y a la comunidad entera. Los docentes solidarios y transdisciplinarios están en los límites y en las intersecciones de cada una de las identidades que han vivido y asumido complejamente en sus vidas y en su trabajo. Pero si algo realmente los identifica, es sin duda su compromiso. Un compromiso que se alimenta de fe, confianza, autoestima, corazón, resiliencia, autorrealización y que es el que pone de manifiesto y revela el tipo de conciencia y actitud docente que realmente se visibiliza en la acción y en la conducta docente. Compromiso que básicamente puede describirse así:

- ☉ Son profesores comprometidos consigo mismos, con su desarrollo humano y con el desarrollo integral de su conciencia. Su trabajo y dedicación profesional lo integran en sus singulares procesos de desarrollo personal y social. Consideran que su trabajo es un privilegio que les permite encontrar sentido en la vida y autorrealizarse, siendo capaces de sobreponerse ante las numerosas dificultades y presiones que tienen que afrontar.
- ☉ Son profesores comprometidos con la cultura y el conocimiento. Gozan enseñando, porque para ellos enseñar es aprender y ayudar a sus alumnos a que aprendan por sí mismos. Son muy exigentes con la preparación y el conocimiento de su disciplina. No tienen miedo a equivocarse, ni tampoco al desconocimiento circunstancial. Son conscientes de sus limitaciones, naturalmente humildes, sencillos y apasionados por el conocimiento. No dejan nunca de leer, estudiar, conocer y aprender.
- ☉ Son profesores comprometidos con sus alumnos, el aula, sus colegas de profesión, la organización del centro, las culturas profesionales cooperativas, la comunidad local, la sociedad y el mundo. Poseen cosmovisiones de la realidad de fuerte convicciones éticas y asumen que la educación es un proceso de naturaleza ética y política, un medio para el cambio orientado a la mejora, en lo personal y en lo social.

- ☉ Son profesores comprometidos en la generación, producción y mantenimiento de procesos de cambio y transformaciones de su propia práctica docente. Están preocupados y ocupados en la creación de ambientes psicosociales estimulantes y positivos para el aprendizaje eficaz y de calidad de sus alumnos. No tienen miedo a sentirse solos, a quedarse en minoría y aunque son conscientes de que no son ni quieren ser héroes, perseveran y mantienen el esfuerzo que es, por lo general, alimentado de grandes ideales de transformación social y personal.

#### **7.2.4.- Autoestima**

La autoestima puede ser concebida como el sistema inmunológico de la conciencia, cuya energía se encuentra en un singular sentimiento de dignidad personal y de confianza en nuestro derecho a ser felices, respetables y a satisfacer nuestras necesidades como seres humanos. Posee por tanto una triple función, es, al mismo tiempo, un valor de supervivencia, un factor de desarrollo y proporciona energía psíquica para alimentar motivaciones intrínsecas y experiencias autotéticas (BRANDEN, N.; 2003). Es mediante la autoestima como los seres humanos, aprendemos a aceptarnos y a respetarnos a nosotros mismos; a liberarnos de la culpa integrando el yo pasado; a aceptar nuestros propios errores sin autocondena, siendo capaces de aprender de ellos; a autoafirmarnos en la acción y desarrollar actitudes asertivas; a aprender a ser auténticos y a vivir sin máscaras; a desarrollar nuestra coherencia e integridad personal; a ampliar nuestro locus de control interno y, en suma, a construir una visión de nosotros mismos y de la realidad llena de sentido e integrada, tanto por sentimientos de autoeficacia, como por valores de responsabilidad.

Una autoestima sana y equilibrada es esencial para el desempeño de las funciones y tareas docentes, para construir el sentido de la docencia y configurar la propia identidad, tanto como persona o como docente. Una autoestima que, para que sea sana, no puede estar hipertrofiada por exceso, porque el exceso de autoestima provoca emociones destructivas como vanidad, envidia, soberbia, orgullo, resentimiento, narcisismo o egocentrismo. Pero, tampoco puede estar hipodesarrollada, ya que, sin una autoestima suficiente y equilibrada se generan estados emocionales de inferioridad, pasividad, incapacidad para afrontar desafíos, tristeza, o estados de depresión, aislamiento, incapacidad para dar y recibir afectos, etc.

#### **7.2.5.- Emociones, sentimientos y afectos**

Son numerosos los autores y estudiosos que han confirmado con sus trabajos e investigaciones una necesidad básica fundamental de todo ser humano: la de sentirse acogido, escuchado, reconocido y, en definitiva, amado. Sin corazón, sin sensibilidad humana, sin cariño, sin ternura, sin pasión o sin amor, en suma, no es posible comprometerse en nada, ni aprender nada, ya que emociones, sentimientos y afectos ocupan un lugar central en nuestro desarrollo personal y profesional. Son los asuntos del corazón los que nos permiten desarrollar nuestra capacidad para encontrar sentido a nuestros actos; relacionarnos con nuestros semejantes; aprender significativamente;

construir actitudes y valores; desarrollar nuestra conciencia ética; conseguir estados interiores de bienestar y en definitiva comprometernos.

No hay nada en nuestra inteligencia que no haya sido motivado, procesado y filtrado a través y por medio de nuestras emociones y no pueden adquirirse y desarrollarse actitudes si no es a partir de la puesta en marcha de mecanismos de valoración que proceden de nuestros sentimientos, emociones y afectos. Por ello, aprender a comprometerse, sostener y alimentar el compromiso, a tomar decisiones y asumir riesgos, a responsabilizarse y mantener el esfuerzo, son aspectos imposibles de materializar en acciones si no somos capaces de reconocer, expresar y modular nuestras emociones.

Tanto el aprendizaje emocional como el afectivo, son de una importancia trascendental para el docente solidario y transdisciplinar. Ser capaces de modular, controlar y transformar las emociones y sentimientos negativos paralizantes, que, como el miedo, la ansiedad, la indefensión, la soledad o la angustia, bloquean el compromiso personal y profesional, es un saber personal de primer orden, especialmente hoy, cuando comprobamos que los ambientes escolares están cargados de individualismo, agresividad e incomunicación.

En realidad, la enseñanza es una práctica profundamente emocional y afectiva. Cuando se vive y experimenta el sentido del trabajo docente a partir de las miradas, risas, tareas, aprendizajes, dificultades, travesuras, juegos, ocurrencias, abrazos, diálogos y convivencia con los alumnos, es cuando realmente podemos tomar conciencia, de que el compromiso profesional del profesor se funda más en su capacidad de sentirse afectado, de entregar su corazón, que en las prescripciones administrativas.

Mejorar y aumentar el compromiso profesional, pasa, pues, por cuidar, alimentar y proteger la fuente de donde proceden todos los valores, que nos es otra que la de nuestras emociones, sentimientos y afectos, pero además porque en última instancia, serán las satisfacciones emocionales y afectivas las que permitirán nutrir y mantener el compromiso. Los docentes solidarios y transdisciplinarios no son personas extraordinarias dotadas de cualidades sobrenaturales. Por el contrario, son personas comunes y comprometidas fuertemente con su trabajo y el lado humano del mismo, sencillamente porque aman a sus alumnos, sienten con ellos y son capaces de reconocer a ese niño o niña interno creativo, soñador, que vive el tiempo como una oportunidad para ser feliz y realizarse como persona. Y nuevamente aquí, nos encontramos a Paulo Freire que nos recuerda: «...Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui. Sexagenario, qué mal ya suena esa palabra. Hoy en día la generación joven no conoce esa palabra. Tiene que consultar el diccionario. Pero, sexagenario, tengo 7 años; sexagenario, tengo 15 años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece incluso alienación. Algún compañero de izquierda podría decir: Paulo está perdido sin remedio. Yo le diría a mi hipotético compañero de izquierda: estoy encontrado precisamente porque me pierdo mirando cómo cae la nieve. Sexagenario, tengo 25 años. Sexagenario, amo de nuevo y comienzo a crear otra vez...» (FRIERE, P.; 2016; 46).

Pero, a su vez, y como efecto del compromiso afectivo y gozoso, el docente solidario y transdisciplinar se siente igualmente impulsado a aprender, a formarse, a reflexionar sobre su actividad, a encontrarse con el conocimiento disciplinar y con las Ciencias de la Educación, es decir, están al mismo tiempo apasionados por crear y aplicar nuevos métodos, recursos y actividades que contribuyan de forma más eficaz a mejorar el aprendizaje de sus alumnos y su propia autoestima y felicidad como docente y como persona.

### **7.2.6.- Confianza**

Ya hemos hablado de la confianza como uno de los ejes transversales que atraviesan toda Escuela Solidaria, por tanto el docente solidario y transdisciplinar necesariamente tiene que ser siempre y continuamente un modelo de confianza y empatía. No se pueden establecer lazos comunicativos, afectivos y cooperativos si no fluye la confianza como algo natural que vivifica todas nuestras acciones. Y es que la confianza refresca, limpia, vivifica y llena de afecto, cariño, comprensión y ternura cualquier ambiente psicosocial sea cual sea su condición o formación.

La desconfianza, como ya hemos dicho, no es lo natural, sino lo culturalmente aprendido mediante la mentira, la codicia, la corrupción, la explotación y las variadas formas de dominación, degradación y perversión que unos seres humanos ejercen sobre otros y sobre la propia naturaleza. Consecuentemente, crear y construir relaciones de confianza, es uno de los saberes prácticos de todo educador solidario y transdisciplinar.

### **7.2.7.- Resiliencia**

La capacidad de sobreponerse y encontrar fortaleza para enfrentar infortunios y graves problemas de la vida personal, que conocemos como resiliencia, es un saber docente indispensable en nuestro tiempo y especialmente para el docente solidario y transdisciplinar. Las numerosas y variadas demandas y situaciones a las que los docentes tienen que responder; la imprevisibilidad de las mismas y la incertidumbre para encontrar soluciones satisfactorias; las condiciones laborales y materiales de vida, especialmente para los docentes de enseñanza básica; la multiplicación de problemas de convivencia; las diferentes fases por las que pasa su carrera profesional; los episodios de enfermedad física y psíquica; los acontecimientos de violencia estudiantil; la incompreensión y falta de apoyo de los directivos; la frialdad y la marginación a la que son sometidos por las administraciones; los sentimientos de aislamiento, soledad, decepción y frustración; los episodios de "burnout"<sup>24</sup>; las dificultades de la práctica docente en entornos especialmente vulnerables; la escasa valoración y dignificación de los docentes de educación básica obligatoria, etc, hacen indispensable que los docentes aprendan a ser resilientes y utilicen la resiliencia, no solamente como estrategia de resistencia, sino también como actitud permanente de desarrollo personal y profesional.

---

<sup>24</sup> El "burnout" o el estar quemado, es una patología psíquica inespecífica que se expresa en agotamiento emocional, quemamiento, desesperación, falta de autoestima personal y profesional, despersonalización, encapsulamiento, pérdida del sentido del trabajo, endurecimiento, indolencia, etc.

La resiliencia es un concepto multidimensional y transdisciplinar, puede estar referido y aplicado a muy variadas situaciones. Se construye y emerge, a partir de muy diferentes circunstancias, influencias y condicionamientos, pero que, en general, se activa y desarrolla mediante la convivencia de escucha sensible y el influjo de ambientes educativos positivos, así como mediante apoyos sólidos e incondicionales y gratificaciones afectivas que nutren la capacidad de explorar o relacionarse con el medio. Las personas que muestran altas dosis de resiliencia en el afrontamiento de situaciones de extrema dificultad lo hacen, porque gozan o han gozado, en el presente o en el pasado, de ayudas afectivas, de cariño y de amor, altamente estimulantes para su autoestima y sus sensaciones de seguridad. Obviamente esto tiene una importancia enorme para el trabajo y las relaciones que los profesores mantienen con sus alumnos ya que, a mayor inversión afectiva en esas relaciones, mayores posibilidades tienen los alumnos de superar las dificultades que se les presentan, haciendo frente a ellas de una forma positiva.

De igual modo, sucede con los docentes en su trabajo: en la medida que los mismos son apoyados, escuchados, acogidos, reconocidos y tratados con afecto, cordialidad y cariño, más posibilidades tienen de afrontar las situaciones estresantes y las diversas dificultades y desafíos que se les presentan a diario en el aula, el centro y la comunidad. Así pues, el apoyo mutuo entre compañeros basado en relaciones de colegialidad y cooperación y el trato de los directivos, líderes del centro escolar o autoridades educativas, resulta de fundamental importancia para aumentar los sentimientos de autoeficacia y autoestima docente. La calidad del liderazgo organizativo, por un lado, y la dinámica afectiva de los grupos formales e informales del centro escolar por otro, influyen decisivamente en la cantidad y calidad del compromiso que los profesores muestran en el desempeño de sus funciones y competencias. (DAY, C.; 2012: 183)

Con estas bases, puede afirmarse que la resiliencia es realmente un saber transdisciplinar. Por una parte se construye mediante interacciones en múltiples contextos que aportan reservas de seguridad y afectividad. Y por otra depende del tipo, o de la variedad de situaciones contingentes y problemáticas en las que el sujeto se ve impelido a actuar de una forma singular y determinada. La resiliencia no es una cualidad uniforme del comportamiento, ni tampoco es innata, lineal o que obedezca a mecanismos simples de estímulo-respuesta. Por el contrario, se trata de una capacidad que nace a partir de situaciones y vinculaciones enormemente complejas, que exigen del sujeto actuaciones singulares y flexibles de acoplamientos estructurales que son el resultado de procesos creativos, intuitivos y de pensamiento divergente, para afrontar las situaciones de incertidumbre e imprevisibilidad. Como dice la Dra. Maria C. Moraes «...La capacidad de resiliencia de un sistema vivo no es una tarea solitaria, sino siempre solidaria, porque envuelve varios elementos presentes en el campo operacional que lo rodea, a partir de las circunstancias que lo envuelven, tales como la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad (...) lo cual nos revela la naturaleza bio-psico-socio-afectiva, cultural, espiritual y emergente de los fenómenos de resiliencia, cuya capacidad individual superadora de las adversidades requiere la cooperación de las diferentes dimensiones humanas y de las circunstancias generadas...».(MORAES, M.C.; 2010).



Basándonos en nuestra propia experiencia e historia de vida como docente, así como en el conocimiento obtenido de la experiencia de diversos compañeros y amigos de profesión, pero también de las investigaciones realizadas por el Dr. Christopher Day, (DAY, C.; 2012: 186-200), el desarrollo de actitudes resilientes en los docentes, creemos que está asociado entre otros a los siguientes factores o elementos:

- 1) **Vocación.** Los docentes resilientes son los que sienten un especial sentido vocacional de su trabajo. Ven en su profesión una oportunidad, e incluso un privilegio, para autorrealizarse y desarrollar unas funciones para las que se sienten particularmente capacitados e impulsados. A pesar de las dificultades que enfrentan, entienden su trabajo, como un espacio de placer, gusto y hasta de diversión<sup>25</sup>.
- 2) **Recompensas.** Los profesores resilientes sitúan como fuente primaria de recompensas, las interacciones, intercambios y comunicaciones que establecen con sus alumnos. Son profesores que disfrutan comprobando el progreso de sus alumnos y ayudándoles en sus dificultades. Utilizan el *feedback* siempre de manera positiva y se enriquecen con las ocurrencias, genialidades, aciertos y errores de sus alumnos.
- 3) **Apoyo.** La resiliencia en los docentes se favorece en la medida en que reciben apoyos e intercambian experiencias con sus colegas. Un profesor es tanto más resiliente, cuantas más experiencias ha tenido a lo largo de su carrera profesional de mantener relaciones de cooperación y apoyo mutuo.
- 4) **Persona.** Los ambientes escolares, las culturas profesionales y los estilos de liderazgo centrados en la persona del docente, o que lo reconocen y acogen incondicionalmente como sujetos singulares dignos y merecedores de respeto, afecto, consideración y apoyo, promueven y hacen crecer la resiliencia docente. Por el contrario, las escuelas centradas en normas, prescripciones y deberes administrativos o compuestas por profesores que no mantienen relaciones personales, ni posibilitan la convivencia, el encuentro y la amistad, no solo no promueven actitudes resilientes, sino que provocan la emergencia de conductas escapistas, impersonales, frías y amargamente facilitadoras de malestar psíquico.
- 5) **Mundo interior.** La plena conciencia que el docente vocacional tiene de su profesión como misión que lo autorrealiza, lo redime y lo salva, lo lleva a entregarse apasionadamente a su trabajo, porque interiormente y en el fondo, lo concibe como el sentido total de su vida. Un sentido que no surge de golpe, ni tampoco se compone de elementos únicos y precisos. Por el contrario, nace en el transcurso de su devenir biográfico y en el que se mezclan misteriosa y complejamente situaciones, acontecimientos, reflexiones, valores éticos, sentimientos y experiencias de alto impacto emocional, así como la conciencia espiritual de que todo en-

---

<sup>25</sup> No me resisto a la tentación de recordar aquí las palabras que siempre me repetía mi gran amigo e inspector de Educación que fue mi profesor de Teoría de la Educación José García Calvo, quien tanto me enseñó sin enseñar y del que tanto aprendí. A mi pregunta de como podía resolver yo la ansiedad y la preocupación por las programaciones y como afrontar el día a día en mi aula, me contestaba: «...*Mira Juan Miguel, déjate de historias, tú lo único que tienes que hacer, cuando te levantes por la mañana es preguntarte seriamente como te puedes divertir hoy con tus alumnos y entonces encontrarás, no solo respuestas técnicas sino sobre todo alegría y felicidad. Eso es todo...*» (GARCIA, J.; 1994).

caja, de que todo está conectado en múltiples y variadas conexiones y de que todas las dificultades pueden ser trascendidas y proyectadas hacia dimensiones y ámbitos de mayor comprensión.

- 6) **Mundo exterior.** Los docentes resilientes, no se hacen solamente a partir de experiencias exclusivamente profesionales. Para que el docente adopte comportamientos resilientes, es necesario que no existan contradicciones e incoherencias, entre las motivaciones e ideales que inspiran y dan fundamento a su vida profesional y la conducta y el compromiso que muestra en su vida social y comunitaria. Es imposible o muy difícil, por ejemplo, que un docente se comporte en su vida personal y privada de una determinada manera y después lo haga en su trabajo, de forma totalmente opuesta o diferente. El docente resiliente es aquel que tiene un alto sentido de la coherencia o de la correspondencia entre lo que piensa, siente, dice y hace en todas las situaciones de su vida.
- 7) **Confianza.** Los docentes resilientes, nacen, crecen y se desarrollan en culturas profesionales cooperativas y en centros escolares en los que se promueven las relaciones de confianza y amistad. La resiliencia del docente, al igual que el compromiso con su trabajo y con la organización, se desarrolla y hace efectivo a partir de comunidades escolares de apoyo mutuo en las que existe un fuerte sentimiento de pertenencia e identidad organizativa.
- 8) **Liderazgo.** La calidad y el estilo de liderazgo en las organizaciones escolares determina en gran medida la conducta resiliente de los docentes. Si los directivos se conducen y manifiestan con actitudes y comportamientos autoritarios, administrativos, subordinados exclusivamente a las órdenes que emanan de la estructura jerárquica del sistema educativo, o escasamente receptivos y atentos a los valores, habilidades y competencia profesional de los docentes a su cargo, las actitudes de resiliencia docente se bloquean, derivando en actitudes de resistencia, pasividad o huida. Por el contrario, si los directivos promueven estilos democráticos, participativos, comprensivos y humanos, además de hacer posible la resiliencia docente, permiten también la emergencia de resiliencia organizativa que nace de forma natural de la conciencia colectiva de pertenecer a una comunidad entusiasmada con su trabajo e integrada por profesionales que comparten objetivos y finalidades y que se ayudan mutuamente en sus dificultades.

### **7.3.- Un docente apasionado por la Enseñanza y la Educación**

Si tuviésemos que hacer un inventario de los recuerdos infantiles y juveniles de nuestro paso por las escuelas y centros de formación, muy posiblemente descubriríamos que a pesar de los años y de las numerosas experiencias que ocupan nuestra memoria, siempre están ahí aquellos momentos en los que, gracias a la actuación de un determinado profesor o profesora, tuvimos la oportunidad de madurar como personas y como estudiantes. Y si profundizásemos algo más sobre el carácter del influjo que esos profesores ejercieron sobre nosotros, muy posiblemente también, llegaríamos a la conclusión de que se trataba de profesores profundamente enamorados de su trabajo; que estaban apasionados por cada una de sus funciones y tareas; que estaban

igualmente apasionados por el conocimiento, su disciplina, sus alumnos y por lo que día a día hacían, porque lo que hacían era la expresión de su creatividad y de su pasión por la enseñanza.

Se trataba de profesores que nos contagiaban entusiasmo por aprender; alegría por conocer; curiosidad por explorar y descubrir los misterios que estaban a nuestro alcance; que nos provocaban haciéndonos caer en errores con el fin de pudiéramos aprender a prevenirlos y a corregirlos sin culpabilidad; que nos criticaban dulcemente y nos animaban a emprender nuevos caminos; que se les veía siempre alegres, felices y contentos con su papel; que nos protegían y cuidaban con ternura; que nos animaban a sacar de nosotros mismos cualidades que ignorábamos que las poseíamos, y en definitiva, profesores que ponían todo su corazón en lo que hacían sin escatimar tiempos, ni esfuerzos por ayudarnos y sentirnos orgullosos de nuestra humanidad.

No eran héroes, ni tampoco mostraban petulancia. Por el contrario, eran personas sencillas, humildes y cariñosas, cuyo conocimiento y sabiduría lo regalaban curiosa y paradójicamente en los márgenes y en los intersticios de las actividades escolares, en aquellos momentos y circunstancias en los que era posible una relación personal directa y horizontal. Se trataba de docentes que no hacían ostentación de su saber, e incluso carecían de las acreditaciones necesarias para hacer carreras académicas e itinerarios profesionales de prestigio social, porque entendían que su lugar estaba exactamente en el sitio en el que ejercían su docencia, que para ellos era, la principal fuente de satisfacción, gratificación personal y de felicidad. Estos profesores, siempre nos apoyaban incondicionalmente y con la pericia de un observador meticuloso de la condición humana, sabían encontrar aquello que la persona singular de cada alumno necesitaba para aprender y progresar por sí mismo.

Aquellos profesores y profesoras de los que tuvimos la gran suerte de ser sus alumnos eran capaces de encontrar para cada uno de nosotros el tratamiento individual más adecuado mediante diversas formas de afectividad y cariño. Unas veces mediante el humor y la hilaridad, provocando situaciones desinhibidas que llenaban de alegría y felicidad los ambientes de aula. Otras, planteaban abiertamente exigencias de responsabilidades, porque eran bien conscientes de que ellos en realidad no enseñaban nada, solamente facilitaban. Pero siempre encontraban para cada alumno, palabras, miradas, gestos, sonrisas y consejos, que hacían posible una complicidad y una confianza que nos permitía reconocernos como personas dignas y valiosas.

Se trataba sin duda de profesoras y profesores apasionados, enamorados permanentemente de su profesión con la que encontraban un sentido total a sus vidas. Entendían que la mejor forma de enseñar y educar consistía en afrontar cada día lectivo como una aventura, como una privilegiada oportunidad para divertirse, crear, expresarse y ser feliz; como una renovada posibilidad que les permitía dar salida y proyectar en el alumnado sus inquietudes, convicciones, su amor por el conocimiento y sus valores morales. Jamás podía verse en ellos, actitud alguna de adoctrinamiento y autoritarismo. De hecho, les encantaba mantener con sus alumnos relaciones informales que mantenían fuera de los espacios de las aulas, llegando a compartir con ellos encuentros familiares y sociales de diversos tipos. Pero no por ello eran displicentes y

olvidaban la importancia del esfuerzo individual necesario para aprender, sino que, por el contrario, se conducían de forma que nos hacían creer en altas expectativas de nuestro aprendizaje. Eran por tanto muy exigentes y escrupulosos en el conocimiento de las disciplinas y sabían modular las exigencias a cada alumno según sus características individuales. No se les veía preocupados por el programa, por el contrario, en lo que sí estaban continuamente implicados era en hacer que cada uno de nosotros se esforzase al máximo, porque sus convicciones educativas se basaban en proporcionar a cada alumno lo que necesitaba para que llegase al máximo de sus posibilidades. Estaban pues más enfocados por hacer posible la igualdad de satisfacciones, que por etiquetar y clasificar mediante calificaciones.

Damos fe, de que estos profesores y profesoras existen y han existido siempre. Por ello, cuando hablamos del docente solidario y transdisciplinar no nos estamos refiriendo a seres extraterrestres o a nuevos profesionales que etiquetados con el atributo de "*solidario y transdisciplinar*" se convierten automáticamente en docentes excelentes. Nos estamos refiriendo a profesionales apasionados por la educación, el conocimiento, la enseñanza, las escuelas, las personas, la sociedad y la vida. Unos profesionales, que dadas las circunstancias por las que atravesamos, y dado el anquilosamiento, burocratización y mercantilización en que se encuentran las instituciones educativas, así como los enormes y graves problemas por los que atraviesan nuestros jóvenes, son más necesarios que nunca. (NOVOA, A.; 2007). Tenemos pues que resistir y desarrollar actitudes resilientes para sobrevivir en este entramado caótico de problemas, pero nuestra capacidad de resistencia y de supervivencia profesional será escasamente significativa, si no somos capaces de formar, promocionar y garantizar la presencia y el trabajo de docentes auténticamente apasionados por la educación.

## 8.- Más allá de la responsabilidad, la solidaridad y la democracia

*«...En el ámbito de las relaciones humanas, "tener fe" en una persona significa estar seguro de su **centro**, esto es, de que sus actitudes fundamentales permanecerán y no cambiarán. En el mismo sentido, podemos tener fe en nosotros mismos: no en la constancia de nuestras opiniones, sino en nuestra orientación básica hacia la vida, en la matriz de nuestra estructura de carácter. Semejante fe está condicionada por la experiencia de sí mismo, por nuestra capacidad para decir "yo" legítimamente, por la sensación de nuestra identidad. La esperanza es el temple de ánimo que acompaña a la fe, la cual no podría mantenerse sin la disposición anímica de la esperanza. La esperanza no puede asentarse más que en la fe...»*

**Erich Fromm**

*"La revolución de la esperanza"*

Págs. 25 y 26.

A lo largo de toda esta obra hemos intentado demostrar que necesitamos con urgencia transformar nuestras instituciones educativas de Enseñanza Obligatoria para que sirvan mejor a las necesidades humanas del presente y en especial a las de cada contexto particular. Tenemos el imperativo moral de hacer posible que nuestras escuelas sean espacios de convivencia, de creación y productividad, así como de libertad, responsabilidad y solidaridad.

El tiempo en que las escuelas eran lugares de consumo de conocimiento enlatado, de neuróticas carreras competitivas, de memorización de datos o de expedición de credenciales está tocando a su fin. Corresponde a los profesionales de la educación y especialmente a los gestores políticos y administradores de la enseñanza pública cambiar la idea dominante que se tiene de las instituciones educativas, en las que un grupo de funcionarios docentes especializados, proporciona un menú de conocimientos y habilidades prescrito y obligatorio para toda la ciudadanía. Tenemos que convertir las escuelas en comunidades de aprendizaje, trabajo, participación y responsabilidad de forma que sea la vida misma la que se trabaje y se estudie en ellas como muy nos han señalado los grandes maestros de la Pedagogía Social.

Para esta tarea transformadora necesitamos igualmente cambiar el concepto o las ideas dominantes al uso, acerca de lo que se entiende por Educación. Esto exige por ejemplo, pasar de unas prácticas docentes y escolares reproductivas y transmisivas, a otras que sean activas, creativas y transformadoras, O también comprender cuáles son los problemas morales de nuestro tiempo y de nuestro contexto, es decir, hacer frente al individualismo, al consumismo y al economicismo dominante actuando educativa y curricularmente en consecuencia.

Aunque es sumamente necesario e indispensable asumir la responsabilidad personal y profesional, para conseguir una auténtica y coherente Escuela Solidaria, ya no basta exclusivamente con el compromiso y el esfuerzo individual. Es necesario llevar a cabo políticas educativas capaces de garantizar en toda su plenitud el Derecho Humano Universal a la Educación y por tanto transformar los viejos y actuales sistemas educativos burocráticos en sistemas educativos democráticos y participativos. Y esto evidentemente, exige congruencia con las políticas económicas y de bienestar social, así como con reformas educativas y legislativas de amplio consenso, gran calado y al servicio de los sectores sociales más vulnerables y desfavorecidos.

Al mismo tiempo, nada podremos conseguir si no se forma más y mejor al profesorado de todos los niveles educativos y en especial al de Enseñanza Obligatoria en la perspectiva de ir cambiando tanto su perfil profesional, como su función social. Sin un profesorado dignificado y reconocido en su función social, mejor formado, más estimulado económica y socialmente, más abierto a los cambios o más consciente de su función como agentes de transformación social, evidentemente aprender y enseñar Solidaridad en las escuelas, de forma que ese aprendizaje sea duradero y permanente, no quedará más que en los buenos deseos de los discursos y declaraciones de siempre.

Pero además y en el supuesto de que todo esto se consiguiese, escasos resultados obtendríamos si el aprendizaje y la enseñanza de la solidaridad, como de todos los valores éticos, no fuesen una competencia y un deber moral de la sociedad entera y de todas sus instituciones. Necesitamos idear, proyectar y construir nuevas formas de participación educativa y ciudadana; de educación formal y no formal; de extensión y profundización de la democracia a todos los sectores de la actividad social, así como de solidaridad en todas las instituciones y ámbitos de nuestra vida y de nuestra convivencia. Sin embargo para esta ingente tarea y este trascendental compromiso, necesitamos algo más que políticas educativas coherentes y buenas disposiciones personales. Necesitamos, permítasenos decirlo tal y como lo habitualmente lo expresa Erich Fromm, de una fe y una esperanza estratégica que crece, se alimenta y se reproduce no solamente mediante la experiencia de la acción y la convergencia de opiniones, sino sobre todo, de la profundidad y solidez de nuestras convicciones.

Sabemos que la confianza como conducta personal y relacional es la que mejor garantiza y sostiene la convivencia y en última instancia la democracia, la solidaridad y el amor. Pero lo que ahora decimos basándonos en nuestra propia experiencia, es que la confianza llevada a su máximo desarrollo se transforma en fe, una fe que es fuente permanente y trascendente de solidaridad, generosidad, inspiración y de vida.

No se trata de una fe religiosa, trascendente o basada en supuestas verdades reveladas, en dogmas, ritos o iglesias, aunque estas dimensiones y mediaciones de la fe que social y culturalmente conocemos no la excluyan, sino que incluso pueden sostenerla. Hablamos de una fe humana pero mucho más profunda que la que podemos manifestar en nuestras relaciones y en nuestra convivencia o en nuestras prácticas religiosas. Se trata de una fe en gran medida inexplicable, misteriosa y milagrosa que nos ayuda a levantarnos en las caídas y a recuperarnos de la derrotas retomando de una forma siempre nueva y creadora el combate de la vida, la solidaridad y la democracia.

Sin duda esta fe nace en nuestro interior, aunque se nutre también de nuestras experiencias y de los maravillosos y extraordinarios testimonios de solidaridad, generosidad, fraternidad y sabiduría que nos han legado los grandes hombres y mujeres que nos han precedido. Es una fe que nos lleva a expresarnos y comprometernos con los demás a partir de una **confianza básica** implícita, a priori e incondicional, (ALMAAS, A.H.; 2002: 18-25). Una fe que se funda en la convicción de que todo lo que sucede, es lo mejor que puede suceder, dado que todo está conectado, vinculado y religado complejamente en infinitas redes y flujos de materia, energía e información que no podemos controlar. Una fe basada en la humilde convicción de que «...**el conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas...**» (MORIN, E.; 1999: 47), pero una fe caracterizada también por la ausencia de expectativas, el desapego a los resultados, en la conciencia de que todo es caminar y caminar. Una fe, que de una u otra manera, echa raíces en nuestro interior y nos transforma alimentándonos de una especie de conformidad existencial no conformista, ni indolente, sino rebelde y desobediente, enactiva y energética, creativa y trascendente que llega a comprender que «**todo es para el bien**» como decía Sor Juliana de Norwich y que por tanto nada hay que perder ni que ganar, sino solamente agradecer y agradecer la posibilidad de que con nuestro esfuerzo podemos cambiar el mundo, la sociedad, la Educación, la Escuela y a nosotros mismos.

Descubrir esa fe en cada uno de nosotros. Alimentarla y concretarla en acciones. Cultivarla y cuidarla en suma, es ir siempre más allá de la responsabilidad, la solidaridad y la democracia. Es darse cuenta de que somos seres multidimensionales dotados de cualidades y características que nos conectan con el universo entero. Es comprender que sin la conciencia de que somos seres vinculados y de relación, o sin la conciencia de que somos realmente hermanos de una misma familia y que ayudarnos y ser solidarios unos con otros es nuestra conducta más natural, nunca podremos afrontar los retos para construir una Escuela Solidaria y una sociedad profundamente justa y democrática.

## Referencias

ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. **Historia de la Pedagogía**. Fondo de Cultura Económico. Madrid. 1992.

ALMAAS, A. H. **Facetas de la unidad**. El eneagrama de las ideas santas. La liebre de marzo. Barcelona. 2002.

ALVAREDO, Facundo; CHANCEL, Lucas; PIKETTY, Thomas; SAEZ, Emmanuel; ZUCMAN, Gabriel. **Informe sobre la desigualdad global**. Resumen ejecutivo. World Inequality Lab. 2018. Disponible em: < <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-spanish.pdf> > Acceso: 11 oct 2021.

ARIÉS, Philippe. **El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen**. Taurus. Madrid. 1982.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. Alianza. Madrid. 2001.

ARNT, Rosamaria de M. **Docência transdisciplinar**: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional. Disponible em: < <https://bit.ly/2YKI84R> > Acceso em: 14 oct 2021.

ASSMANN, Hugo. **Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente**. Narcea. Madrid. 2002.

BATALLOSO, Juan M. **La educación como responsabilidad social**. San Marcos. Lima. 2006.

BATALLOSO N., Juan M. **Vivir la escuela, vivir la democracia**. Actualidad de la SAFA de Riotinto. DiálogosRed-IPF de España. Xátiva. 2008.

BATALLOSO, Juan M. **Educación, ciudadanía y democracia**. La SAFA de Riotinto.. DiálogosRed-IPF de España. Xátiva. 2009.

BATALLOSO, Juan M. **Dimensões da Psicopedagogia Hoje. Uma Visão Transdisciplinar**. Liber Livros. Brasília. 2011.

BATALLOSO, Juan M. **La crisis del ser**. 2012. Disponible em: <<https://batalloso.com/wp-content/uploads/2018/11/batalloso-j-m-la-crisis-del-ser.pdf>> Acceso em: 13 oct 2021.

BATALLOSO NAVAS, Juan M. **La profesión de profesor en el siglo XXI**. Universitat Nueva Civilización. Santiago de Chile. 2014.

BERGER, P. y LUCKMANN, Th. **La construcción social de la realidad**. Amorrortu. Madrid. 1984.

BOFF, Leonardo. **Ética planetaria desde el Gran Sur**. Trotta. Madrid. 2001.

BOFF, Leonardo. **El cuidado esencial**. Trotta. Madrid. 2002.



BORDIEU, Pierre y WACQUANT, Loic. **A nova biblia do tio Sam**. Forum Social Mundial 2001. Biblioteca das Alternativas. Publicado originalmente en “Le Monde Diplomatique” (Mayo 2000). Disponible em: < <https://diplomatique.org.br/a-nova-biblia-de-tio-sam/> >  
> Acceso: 11 oct 2021.

BRANDEN, Nathaniel. **Los seis pilares de la autoestima**. Paidós. Barcelona. 2003.

BRUCKNER, Pascal. La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz. Tusquets. Barcelona. 2001.

BUBER, Martin. **¿Qué es el hombre?** FCE. Madrid. 1960.

CALLE, Ramiro. **Antología de cuentos de la India y el Tibet**. EDAF. Colección “Arca de la sabiduría”. Madrid. 1999.

CEPAL. **Panorama social de América Latina. 2017**. Santiago: Naciones Unidas. 2018a. Disponible em:

<[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf)>

Acceso: 11 oct 2021.

CEPAL. **La ineficiencia de la desigualdad**. Santiago: Naciones Unidas. 2018. Disponible em: <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43566/4/S1800302\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43566/4/S1800302_es.pdf)>

Acceso em: 11 oct 2021.

CHOMSKY, Noam; RAMONET, Ignacio. **Como nos venden la moto**. Barcelona: Icaria. 1995.

COMISIÓN EUROPEA. **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente**. Diario Oficial de la Unión Europea L394. Disponible em: < <https://bit.ly/3mTvjNj> > Acceso em: 13 oct 2021.

CONCONI, Ariana; VIOLLAZ, Mariana. **Pobreza, desigualdad y desarrollo: discusión desde el enfoque de la capacidad**. En **La era de la Perplejidad: Repensar el mundo que conocíamos**. Madrid, BBVA, OpenMind, Penguin Random House Grupo Editorial. 2018. Disponible em: < <https://bit.ly/3DFTxBu> > Acceso: 11 oct 2021.

CRESPI, Franco. **Aprender a existir**. Nuevos fundamentos de la solidaridad social.

CSIKSZENTMILHAYI, Mihalyi. **Aprender a fluir**. Kairós. Barcelona. 1998.

DAY, Christopher. **Formar docentes**. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea. Madrid. 2006

DAY, Christopher y GU, Qing. **Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas**. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Narcea. 2012.

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Santillana-UNESCO. Madrid. 1996.

De MAUSE, Lloyd. **Historia de la infancia**. Alianza. Madrid. 1982.

DUCH, Lluís. **La educación y la crisis de la modernidad**. Paidós. Barcelona. 1997.

ELBOJ S., Carmen et. al. **Comunidades de aprendizaje**: transformar la educación. Graó. Barcelona. 2008.

ESTEFANÍA, Joaquín. **La nueva economía. La globalización**. Barcelona: Debate. 2001.

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. **Las tareas de la profesión de enseñar**. Siglo XXI. Madrid. 1994.

FERRER GUARDIA, Francisco. **La Escuela Moderna**. Zero-Zyx. Madrid. 1976.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder**. La piqueta. Madrid. 1980.

FRANKL, Víctor. E. **El hombre en busca de sentido**. Círculo de Lectores. Barcelona. 1998.

FREINET, Celestin. **Las invariantes pedagógicas**. Laia. Barcelona. 1972.

FREINET, Celestin. **Por una escuela del pueblo**. Laia. Barcelona. 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI. Madrid. 1975.

FREIRE, Paulo. **Naturaleza política de la educación**. Paidós-MEC. Barcelona. 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía**. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. México DF. 1997.

FREIRE, Paulo. **A la sombra de este árbol**. El Roure. Esplugues de Llobregat. 1997b.

FREIRE, Paulo. **El maestro sin recetas**: el desafío de enseñar en un mundo cambiante. Siglo XXI. 2016.

FROMM, Erich. **Ética y Psicoanálisis**. México D.F. : Fondo de Cultura Económica. 1953.

FROMM, Erich. **El corazón del hombre**. F.C.E. México. 1966.

FROMM, Erich. **El arte de amar**. Paidós. Madrid. 1969.

FROMM, Erich. **La revolución de la esperanza**. F.C.E. México D.F. 1970.

FROMM, Erich. **El miedo a la libertad**. Paidós. Barcelona. 1990.

FROMM, Erich. **¿Tener o ser?** Paidós. Barcelona. 1992.

FUKUYAMA, Francis. **El fin de la historia y el último hombre**. Barcelona. Planeta. 1992.

GARCIA CALVO, José. **Proyecto de Centro y procesos de cambio**. Centro de Profesores "Cornisa del Aljarafe". Castilleja de la Cuesta (Sevilla). 1994.

GILLIGAN, Carol. **La moral y la teoría**. Psicología del desarrollo femenino. F.C.E. México DF. 1985.

GIMENO S., J. y PÉREZ G., A.I. **Comprender y transformar la enseñanza**. Morata. Madrid. 1992.

- GIMENO SACRISTÁN, José. **En busca del sentido de la educación**. Morata. Madrid. 2013.
- GIROUX, Henry. **Los Profesores como Intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona. 2002.
- GIROUX, Henry. **La inocencia robada**. Juventud, multinacionales y política cultural. Morata. Madrid. 2003.
- GOLEMAN, Daniel. **La práctica de la inteligencia emocional**. Kairós. Barcelona. 1999.
- GÓMEZ A., Rubén D. **Manual de gestión de políticas públicas y salud. Cap. 4. Aspectos operativos**. Medellín (Colombia): Universidad de Antioquía, 2011. Disponible em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=106291> > Acceso: 12 oct, 2021.
- GONÇALVES GARDIM, Vanessa. **O ensino da agroecologia sob um regime de alternância: a Escola Técnica Milton Santos do MST**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina (Paraná-Brasil). 2010.
- GONZÁLEZ, Juan M. (Coord.) **Transdisciplinarietà en la Educación**. Docencia, escuela y aula. Universidad Autónoma del Caribe. Barranquilla -Colombia- 2018. Disponible em: < <https://bit.ly/3j00SUI> > Acceso em: 14 oct 2021.
- GUIDENS, Anthony. **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**. Madrid: Taurus. 2000.
- HATHAWAY, Mark y BOFF, Leonardo. **El Tao de la liberación**. Una ecología de la transformación. Trotta. Barcelona. 2014.
- HERRÁN G., Agustín de la. **Nuevos aprendizajes para el siglo XXI**. Una mirada evolucionista y gruyeriana. 2006. Disponible: < <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/nuevosaprendizajes.pdf> > Acceso em: 13 oct 2021.
- HERRERO, María A. y TAPIA, María N. (comp.). **Acta III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio**. CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Buenos Aires. 2015. Disponible em: < [https://www.clayss.org.ar/JIAS/V\\_jias/Libro\\_VJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/V_jias/Libro_VJIA-S.pdf) > Acceso em: 13 oct 2021-
- HERTZOG V., Adriano J. **A docência no paradigma educacional emergente**. Appris. Rio de Janeiro. 2019.
- HILL, Ruth y NARAYAN, Ambar. **Lo que la COVID-19 puede significar para la desigualdad a largo plazo en los países en desarrollo**. Banco Mundial-Blogs. 2021. Disponible em: < <https://blogs.worldbank.org/es/voices/lo-que-la-covid-19-puede-significar-para-la-desigualdad-en-los-paises-en-desarrollo> > Acceso: 11 oct 2021.
- JACKSON, Ph. W. **La vida en las aulas**. Morata-Fundación PAIDEIA. Madrid-La Coruña. 1991.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **Krishnamurti y la educación**. Edhasa. Barcelona. 1991

- KRISHNAMURTI, Jiddu. **El propósito de la educación**. Edhasa. Barcelona. 1992.
- LANDAETA FARIZO, Felipe. Los desafíos de la horizontalidad en el liderazgo. 2020. Disponible em: < <http://www.marianoramosmejia.com.ar/los-desafios-de-la-horizontalidad-en-el-liderazgo/> > Acceso em: 13 oct 2021.
- LELOUP, Jean-Yves. **Carência & Plenitude**. Elementos para uma memória essencial. Vozes. Petrópolis. RJ. 200.
- LIPOVETSKY, Gilles. **La era del vacío**. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Anagrama. Barcelona. 1986.
- LÓPEZ, Carlos; SEIZ, David y GURPEGUI, Javier. **Una Filosofía de la memoria. Entrevista al profesor Reyes Mate**. 2009. Disponible em: <[http://fedicaria.org/concSocial/entrevistas/C12\\_Reyes\\_Mate.pdf](http://fedicaria.org/concSocial/entrevistas/C12_Reyes_Mate.pdf) > Acceso em: 13 oct 2021.
- LUTTE, Gérard. **Liberar la adolescencia**. Herder. Barcelona. 1991.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **Historia de la Educación y de la Pedagogía**. Losada. Buenos Aires. 1971.
- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. **Los ideales de la Escuela Nueva**. Revista de Educación. N° 242. MECD. Madrid. 1976. Disponible em: < <http://bit.ly/2benKum> > Acceso em: 14 oct 2021
- MARX, Karl. **Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos**. Grijalbo. Barcelona. 1974.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. **De máquinas y seres vivos**. Autopoiesis: La organización de lo vivo. Universitaria. Santiago de Chile. 1994.
- MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco. **El árbol del conocimiento**. Lumen. Buenos Aires. 2003.
- MAX-NEEF, Manfred. **Desarrollo a escala humana** : conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Icaria. Barcelona. 2006.
- MAY, Patricia. **De la cultura del ego a la cultura del alma**. Catalonia. Santiago de Chile. 2007.
- MEAD, Margaret. **Educación y cultura en Nueva Guinea**. Paidós. Barcelona. 1985.
- MECD. **Escuelas de éxito**. Características y experiencias. XII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Secretaría General Técnica. Madrid. 2015. Disponible em: <<http://bit.ly/22UtOgV>> Acceso: 13 oct 2021.
- MELLO, Anthony. **Redescubrir la vida**: despierta a la belleza de la realidad y redescubre la vida que te has estado perdiendo. Gaia. Madrid. 2018.
- MINDELL, Arnold. **Sentados en el fuego**: cómo transformar grandes grupos mediante el conflicto y la diversidad. Icaria. Barcelona. 2004.
- MORAES, Maria C. **O paradigma educacional emergente**. Papirus, São Paulo. 1997.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes. 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**. Complexidade, transdisciplinariedade e educação. Antakarana WHH-Prolibera. São Paulo: 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Ecológico** – Por uma nova ecologia da aprendizagem. Wak. Rio de Janeiro, 2021.

MORAES, Maria C.; BATALLOSO, Juan M. y CORREA, Paulo. **Ética, docência transdisciplinar e histórias de vida**: relatos e reflexões em valores éticos. Liber Livros. Brasília. 2014.

MORIN, Edgar. **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa. Barcelona. 1994.

MORIN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Unesco. París. 1998.

MORIN, Edgar. **El Método 6. Ética**. Cátedra. Madrid. 2006.

MORIN, Edgar. **La vía para el futuro de la humanidad**. Paidós. Barcelona. 2011.

MOUNIER, Emmanuel. **Manifiesto al servicio del personalismo**. Taurus. Madrid. 1976.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Universidad de Lisboa. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/3aDamRk>> Aceso em: 14 oct 2021.

NÓVOA, António. **Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?** En VELAZ, C. y VALLANT, D. (Coord.).

NÚÑEZ, Carlos. **La revolución ética**. Diálogos. L'Ullal Edicions. Xàtiva. 2001.

NUSBAUM, Martha. **Sin fines de lucro**. Por qué la democracia necesita de las Humanidades. Katz. Buenos Aires. 2010.

ORDINE, Nuccio. **Edgar Morin: “Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos”**. Diario El País. 12.04.2020. Disponível em: <<https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>> Aceso: 12 oct 2021.

OXFAM-Brasil. **A distância que nos une. Um retrato das desigualdades brasileiras**. 2017. Disponível em: < [https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file\\_attachments/relatorio\\_a\\_distancia\\_que\\_nos\\_une\\_170925.pdf](https://d1tn3vj7xz9fdh.cloudfront.net/s3fs-public/file_attachments/relatorio_a_distancia_que_nos_une_170925.pdf) > Aceso: 11 oct 2021.

OXFAM. **Premiar el trabajo, no la riqueza**. Oxford. Reino Unido. Oxfam GB: 2018. Disponível em: < <https://www.oxfam.org/es/informes/premiar-el-trabajo-no-la-riqueza> > Aceso: 11 oct 2021.

PETERMANN, Franz. **Psicología de la confianza**. Herder. Barcelona. 1999.

PNUD. **La democracia en América Latina.** Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. 2004. Disponible: < <https://bit.ly/2YJ9SXv> > Acceso em: 13 oct 2021.

PNUD. **Coronavirus vs. Desigualdad.** 2020. Disponible em: <<https://feature.undp.org/coronavirus-vs-inequality/es/>> Acceso: 11 oct 2021.

POLLOCK, Linda A. **Los niños olvidados; relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900.** F.C.E. México D.F. 1990.

POSTAY, Viviana. **Las escuelas solidarias del modelo neo-neo y la formación de la cultura política:** el caso del Programa Nacional de Escuela y Comunidad. Cuadernos de Educación. Universidad de Córdoba. 2002. Disponible: <<http://bit.ly/1qbwVml>> Acceso: 14 oct 2021.

POSTMAN, Neil. **El fin de la educación.** Octaedro. Barcelona. 2001.

RAZETO MIGLIARO, Luis. **El concepto "Solidaridad". Pensamiento Crítico Latinoamericano. Conceptos Fundamentales,** Volumen III, págs. 971-985. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago de Chile. 2005.

ROGERS, Carl. **Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta.** Paidós. Madrid.1983.

SABATO, Ernesto. **Antes del fin.** Seix Barral. Barcelona. 1999.

SANTONI RUGIU, Antonio. **Una aportación decisiva: Ferrer y la Escuela Moderna.** Ethos Educativo. Revista cuatrimestral de educación. OEI. Morelia. Michoacán. México. N° 38. Enero-abril 2007. Págs. 41-53.

SENGE, Peter. **La quinta disciplina.** El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica. Barcelona. 1992.

SENGE, Peter. **La quinta disciplina en la práctica.** Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Granica. Barcelona. 2005.

TAMAYO A., Juan J. **La internacional del odio.** Icaria. Barcelona. 2020.

TARDIFF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Narcea. Madrid. 2010.

TOFFLER, Alvin. **El shock del futuro.** Plaza y Janés. Barcelona. 1980.

TRUJILLO S., Fernando y ARIZA P. Miguel A. (ed.) **Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo.** 2010. Disponible em: <[https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC\\_libro.pdf](https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/AC_libro.pdf) > Acceso em: 13 oct 2021.

UNESCO. **Impacto de la Covid-19 en la Educación.** 2020. Disponible em: <<https://es.unesco.org/covid19/educationresponse> > Acceso: 11 oct 2021.

VARELA, Francisco. **El fenómeno de la vida.** Dolmen. Santiago de Chile. 2000.

VARELA, Julia y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueología de la escuela.** La Piqueta. Madrid. 1991.

VELAZ de MEDRANO, Consuelo y VALLANT, Denise (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional**. OEI-Fundación Santillana. Madrid. 2012.

VYGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Crítica. Barcelona.1979.

WALLERSTEIN, Inmanuel. Incertidumbre y creatividad. 2000. Disponivel em:  
<<https://servicioskoinonia.org/logos/articulo.php?num=051>> Aceso: 12 oct 2021.

WASHBURN, Michael. **El ego y el fundamento dinámico**. Una teoría transpersonal del desarrollo humano. Kairós. Barcelona. 1997.