

BIBLIOTECA
DE LA NUEVA
EDUCACIÓN

Enrique Gervilla / Francisco Javier Jiménez
Marcos Santos [Coords.]

La educación nos hace libres

La lucha contra nuevas alienaciones



BIBLIOTECA NUEVA



BIBLIOTECA
DE LA NUEVA
EDUCACIÓN

Enrique Gervilla / Francisco Javier Jiménez
Marcos Santos [Coords.]

La educación nos hace libres

La lucha contra nuevas alienaciones



BIBLIOTECA NUEVA

LA EDUCACIÓN NOS HACE LIBRES

La lucha contra nuevas alienaciones

ENRIQUE GERVILLA, FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ y MARCOS SANTOS
(Coords.)

LA EDUCACIÓN NOS HACE LIBRES

La lucha contra nuevas alienaciones

BIBLIOTECA NUEVA

Cubierta: A. Imbert

© Los autores, 2013

© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2013

Almagro, 38

28010 Madrid (España)

www.bibliotecanueva.es

editorial@bibliotecanueva.es

ISBN: 978-84-9940-906-1

Edición en formato digital: mayo 2013

Conversión a formato digital: Disegraf Soluciones Gráficas, S. L.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

ÍNDICE

[INTRODUCCIÓN, Enrique Gervilla](#)

PRIMERA PARTE

LA EDUCACIÓN NO INSTITUCIONAL

[CAPÍTULO 1.-La libertad educativa ante las nuevas alienaciones, Enrique Gervilla
Castillo y Teresa Lara Moreno](#)

[1.1. Introducción](#)

[1.2. Alienación y nuevas alienaciones](#)

[1.2.1. El dominio del poder](#)

[1.2.2. La pasión por el dinero](#)

[1.2.3. La dictadura de la belleza](#)

[1.2.4. La esclavitud del placer](#)

[1.3. La educación es liberación](#)

[CAPÍTULO 2.-La educación sexual y la libertad humana, Francisco Javier Jiménez
Ríos](#)

[2.1. Introducción](#)

[2.2. Una realidad personal-sexual alienada](#)

[2.2.1. La realidad personal, sexuada y libre](#)

[2.2.2. Alienaciones de la persona-sexuada](#)

[2.3. La educación sexual como ejercicio de libertad](#)

[2.3.1. Educación sexual y salud social](#)

[2.3.2. Sexualidad y utopía, trascendencia y libertad](#)

[2.3.3. Hacia una teoría de la educación sexual](#)

[CAPÍTULO 3.-Paro, educación y empleabilidad en la sociedad del conocimiento,
Gabriel Carmona Orantes](#)

3.1. Introducción

3.2. Paro, educación y mercado laboral

3.2.1. Descripción del fenómeno en Europa, España y Andalucía

3.2.2. Causas del paro

3.2.3. Teorías en torno a la educación y el sistema productivo-mercado laboral

3.3. Empleabilidad en la sociedad del conocimiento y la información

3.3.1. La empleabilidad como objetivo del sistema de educación superior

3.3.2. Características de la sociedad actual. Sistema productivo y empleabilidad

CAPÍTULO 4.-La formación continua de los trabajadores, frente al inmovilismo, Valentín Carozo Martín

4.1. Introducción

4.2. Breve recorrido histórico-legal de la formación continua en España

4.3. La formación continua de los trabajadores. Evolución de la formación continua en España. Perfil de los trabajadores formados -----

4.4. Nuevas perspectivas para la formación continua de los trabajadores

4.5. Conclusiones

CAPÍTULO 5.-Violencia y valores educativos de la actividad física y deportiva, Manuel Ortega Caballero

5.1. La dimensión y efecto social del deporte

5.2. Violencia y deporte

5.2.1. Violencia

5.2.2. Deporte

5.3. Contexto ecológico, valores y educación

5.4. Valores del deporte

5.5. Cronología valores educativos

5.6. Conclusión

CAPÍTULO 6.-La construcción de la masculinidad como factor de riesgo para la violencia de género, Amelia Matute López

6.1. Introducción

6.2. Legitimación social de la violencia de género

6.2.1. Causas de la violencia de género

6.2.2. Avances en la lucha contra la VG. El Movimiento Feminista

6.3. La construcción de la masculinidad hegemónica. Factor de riesgo para la violencia de género

6.3.1. Los procesos de construcción de la identidad de género

6.3.2. Socialización de Género

6.3.3. Violencia de género y su relación con la masculinidad tradicional

6.3.4. Poniendo fin a la violencia

CAPÍTULO 7.-El súbdito y el ciudadano. Competencias sociales y educación para la ciudadanía, Francisco Miguel Martínez-Rodríguez

7.1. Introducción

7.2. Acerca de las competencias

7.2.1. Primeras investigaciones sobre las competencias

7.2.2. Competencias en el ámbito educativo: una aproximación desde las políticas educativas

7.3. Las competencias sociales como fundamento educativo

7.3.1. Por qué son importantes las competencias sociales: un deber para la educación

7.4. Educación para la ciudadanía en el marco de las competencias sociales: de súbditos a ciudadanos

7.4.1. Relevancia de la educación para la ciudadanía

7.5. Conclusión

CAPÍTULO 8.-Filosofía de la educación liberadora, Marcos Santos Gómez

8.1. Introducción

[8.2. El fundamento de una educación liberadora: el otro y la persona como relación](#)

[8.3. La lección de los oprimidos](#)

[8.4. La educación liberadora de Paulo Freire. Víctimas y utopía](#)

[CAPÍTULO 9.-Educación patrimonial. Valores emergentes, Juan Antonio Vera Casares](#)

[9.1. Introducción](#)

[9.2. La educación patrimonial](#)

[9.3. Referentes normativos para la educación patrimonial](#)

[9.4. El patrimonio cultural intangible como valor emergente](#)

SEGUNDA PARTE

LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA

[CAPÍTULO 10.-La prevención educativa de la violencia en la escuela, Andrés Soriano Díaz](#)

[10.1. Normalidad y visibilidad](#)

[10.2. Agresividad y violencia](#)

[10.3. La violencia escolar](#)

[10.4. La convivencia escolar como tarea imprescindible](#)

[10.5. La prevención escolar](#)

[CAPÍTULO 11.-Una ecopedagogía para la escuela basada en la Carta de la Tierra. Cambios básicos necesarios, Alfonso Fernández Herrería](#)

[11.1. La Carta de la Tierra](#)

[11.1.1. Desarrollo y significado](#)

[11.1.2. Estructura y valores](#)

[11.2. Necesidad de una nueva pedagogía para la Carta de la Tierra: la ecopedagogía](#)

[11.3. ¿Qué cambios básicos son necesarios en el currículo y en la vida del centro como contexto previo?](#)

[CAPÍTULO 12.-La formación permanente del profesorado no universitario frente al](#)

inmovilismo, Antonio Guevara Martínez

12.1. Introducción

12.2. La formación del profesorado en el ordenamiento anterior a la Constitución española de 1978

12.2.1. Los Institutos de Ciencias de la Educación

12.3. La formación del profesorado a partir de la Constitución española de 1978

12.3.1. Los Movimientos de Renovación Pedagógica

12.3.2. Los Centros de Profesores

12.4. La formación del profesorado en el nuevo milenio

12.4.1. La formación del profesorado en la LOCE

12.4.2. La formación del profesorado en la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE)

CAPÍTULO 13.-La educación integral frente a la parcialidad de la educación, Pilar M.Casares García

13.1. Integralidad funcional de la educación

13.2. En busca de un modelo

13.2.1. La persona, ser de dignidad que se realiza en el espacio y el tiempo

13.2.2. Corporeidad, inteligencia y afectividad, núcleo de la persona

13.2.3. La persona, ser singular y abierto

13.3. ¿Integralidad o integralidades?

13.4. La educación integral en el sistema educativo formal

13.5. Palabras sobre el profesorado

CAPÍTULO 14.-La familia y la formación de la autoestima de los hijos e hijas. Algunos principios educativos básicos, M. ° Socorro Entrena Jiménez

14.1. Introducción

14.2. Concepto, importancia y formación de la autoestima

14.3. Algunos principios educativos básicos

[14.3.1. Un principio básico: aceptara los hijos tal como son](#)

[14.3.2. Una visión positiva de los hijos. Otro principio básico](#)

[14.3.3 El tercer principio básico: mantener expectativas realistas](#)

[14.3.4. Otro principio básico: fomentar la autonomía](#)

[BIBLIOGRAFÍA](#)

[INDICE DE COLABORADORES](#)

Introducción

La educación, en cualquiera de sus dimensiones, es siempre liberación de las múltiples ataduras, externas e internas, con las que puede encontrarse el ser humano y, en consecuencia, opuesta a toda clase de esclavitud y de alienación.

La historia nos manifiesta las múltiples situaciones de opresión que ha sufrido la humanidad. En la antigüedad, la esclavitud fue una situación normal, legal y hasta socialmente aceptable. El vocablo latino *res* (cosa) aplicado a los esclavos es significativo al respecto. Tal situación, mantenida durante siglos, dio paso, de modo lento, pero progresivo, a una lucha persistente y hasta violenta, hacia la conquista de la libertad y de los derechos humanos, en la que no han faltado sangre, sudor y lágrimas.

Hoy vivimos en una sociedad de grandes avances científicos y tecnológicos, en la cual la dignidad humana, al menos en teoría, es aceptada y aceptable. Pero la esclavitud desgraciadamente sigue existiendo, aunque de modo indirecto, enmascarado, inconsciente y sofisticado, lo que la hace más peligrosa en sí, más difícil de descubrir y más dura la lucha con la misma. Se trata de una esclavitud interior, profunda, de espíritu, de pensamiento y de creencias, a veces, aceptada con gusto, legitimada, con rostro amable y hasta atrayente, pues ciertas personas se han convencido de que así se vive mejor, por lo que no quieren ser liberadas. En tales situaciones hay personas que prefieren vivir la seguridad de la cárcel y no el riesgo de la libertad. Liberar a este nuevo esclavo no es nada fácil, pero sí necesario y hasta urgente, sobre todo para los educadores, pues hoy más que nunca, en una sociedad en la que para muchos «todo vale», la liberación pasa por el conocimiento, la reflexión, la crítica, la lucha y el esfuerzo.

La siguiente parábola, titulada *El hombre de las manos atadas*, es bastante significativa al respecto:

Érase un hombre como todos los demás, un hombre normal. Una noche, mientras dormía, un grupo de compañeros le ataron las manos diciéndole que así era mejor, pues unas manos atadas no podían hacer nada malo. Una vez atado, se marcharon dejando un guardia a la puerta para que nadie, ni él mismo, pudieran desatarle las manos.

Al principio el hombre se desesperaba y, por todos los medios, buscaba quitarse las ligaduras, pero ante la inutilidad de sus esfuerzos, intentó poco a poco acomodarse y aceptar la situación. Un día hasta consiguió atar sus propios zapatos, otro encender un cigarrillo, y así sucesivamente hasta comenzar a olvidarse de sus ataduras, a la par que el guardián le comunicaba, día a día, las cosas negativas que hacían quienes tenían las manos libres, pero se olvidaba de comentarle las cosas buenas. Pasaron los años, y el hombre llegó finalmente a acostumbrarse a tener las manos atadas, incluso pensó que

era mejor así.

Un día sus amigos lograron desarmar al guardián y le desataron las manos, pero llegaron demasiado tarde, porque las manos de aquel hombre habían quedado ya atrofiadas para el resto de sus días.

La parábola es suficientemente ilustrativa de la necesidad de hacer uso de la libertad, a costa de sus riesgos y problemas. Y es que sin la acción de la libertad, al igual que el pájaro enjaulado, ya no sabe, ni se puede, ni se quiere salir de la prisión. ¿Cómo liberar a ese hombre? Este es el reto de la educación.

Las siguientes páginas, cuyos autores pertenecen al Grupo de Investigación «Valores Emergentes y Educación Social» (HUM-580) de la Junta de Andalucía, han reflexionado sobre los actuales problemas y alienaciones, aportando posibles soluciones, tanto desde la educación no institucional, como desde la educación institucionalizada. En la primera parte, nos ocupamos de las posibles alienaciones cuyo fundamento reside en el dinero, el poder, el sexo, el paro, el inmovilismo, la violencia, la sumisión, etc. La segunda parte, trata de ciertos problemas que hoy es posible encontrar en las instituciones educativas, tales como: el acoso escolar, la contaminación ambiental, el inmovilismo del profesorado, la parcialidad de contenidos, la falta de autoestima de los hijos, etc. A tales problemas pretenden dar respuesta los siguientes capítulos.

Ojalá, al finalizar, el lector, además del saber, haya gozado del buen sabor de la sabiduría, de un saber acompañado de sabor que le impulse a un esfuerzo liberador.

ENRIQUE GERVILLA CASTILLO

Catedrático de Filosofía de la Educación

Departamento de Pedagogía

Universidad de Granada

PRIMERA PARTE
LA EDUCACIÓN
NO INSTITUCIONAL

CAPÍTULO 1

La libertad educativa ante las nuevas alienaciones

ENRIQUE GERVILLA CASTILLO TERESA
LARA MORENO

La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos: con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra, ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra, se puede y se debe aventurar la vida.

CERVANTES, Don Quijote de la Mancha,

parte II, Cap. 58

1.1. INTRODUCCIÓN

La educación siempre se realiza en situaciones concretas y con personas singulares. Hoy nos ha tocado vivir, ninguno lo hemos elegido, en una sociedad cambiante, tecnificada, acelerada y globalizada, en la cual el progreso científico y tecnológico es una realidad visible en múltiples aspectos de la vida humana. Ello, sin embargo, no supone siempre un progreso humano, ni generalizado, ni exento de esclavitudes. La pasión desmesurada por el dinero, el poder, la belleza o el placer, entre otras, han sido deseos desde que el ser humano existe. En la actualidad, sin embargo, acorde con el progreso indicado, tales pasiones se manifiestan de un nuevo modo, con una nueva forma más sutil de subordinación y de esclavitud.

La educación no puede, ni debe, ignorar tales hechos, por cuanto su finalidad es siempre la humanización y liberación de la persona de las múltiples ataduras que le acechan. Ello pretendemos analizar en las páginas siguientes, dividiendo su contenido en dos partes. En la primera, nos ocupamos de las principales alienaciones en las que los humanos podemos caer, a tenor de las circunstancias y sutilezas actuales, tales como el deseo desmesurado de tener (dinero), el dominio o esclavitud del poder, la pasión incontrolada del placer, o bien la dictadura o el culto al cuerpo. En la segunda parte, tratamos de cómo hacer frente a tales dependencias hasta alcanzar la liberación y plenitud humana, finalidad de toda educación.

1.2. ALIENACIÓN Y NUEVAS ALIENACIONES

La alienación (del latín *alius* = otro, distinto, diferente; o *alienas* = ajeno, extraño) es la transformación de la actividad humana en algo objetivo e independiente (ajeno) del ser humano, como algo extraño que le domina. Es dejar de ser uno mismo, para

ser dependiente o esclavo de algo o de alguien, en las múltiples dimensiones humanas, por lo que se consideran términos sinónimos de alienación: ajeno, inauténtico, esclavitud, deseo desordenado, dominio, pasión, dictadura, desmesura, dependencia, etc.

Actualmente, el vocablo «alienación» posee múltiples significados desde las diversas ciencias: filosofía (conciencia infeliz), psicología (sentimiento de separación, impotencia, despersonalización), sociología (desarraigo de un grupo respecto a otro), etc. Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, la alienación es «el proceso mediante el cual el individuo o la colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria de lo que debía esperarse de su condición». Por lo que la realidad alienada se halla «fuera de sí», en contraposición al ser «en sí». En toda acción alienante, pues, el hombre deja de ser él mismo (autonomía), perdiéndose en provecho de alguien o de algo.

Así, para Hegel la alienación se realiza en la conciencia o pensamiento al considerarse el yo-sujeto ajeno a la realidad material a la que pertenece. En Feuerbach la alienación es religiosa, es Dios el sujeto alienante. Pero será Marx quien, recogiendo el término de Hegel y de Feuerbach, le imprime un significado propio. Así, en los «Manuscritos de Economía y Filosofía» (1844) manifiesta la alienación, no como un fenómeno espiritual, sino como una realidad presente en las distintas situaciones concretas, en las que el ser humano es alienado en provecho de la religión, la filosofía, la política o el mundo del trabajo. En consecuencia, pues, la persona se pierde en provecho de Dios, del pensamiento, del Estado o del capital.

A través de la humanidad se han dado múltiples alienaciones, de diverso modo y con distintas manifestaciones según el momento histórico, pues las circunstancias, como ya manifestó Ortega y Gasset, se encuentran tan íntimamente unidas a la existencia, siendo imposible la salvación de una sin la otra: «Yo soy yo y mi circunstancia y si no salvo a ella no me salvo yo»², pues

... la vida se encuentra siempre en ciertas circunstancias, en una disposición en torno - circum - de las cosas y de las personas. No se vive en un mundo vago, sino que el mundo vital es constitutivamente circunstancia (...). Vivir es vivir aquí y ahora³.

Este «aquí» y «ahora» comportan un conjunto de valores y antivalores, un nuevo modo de pensar, sentir y ser que definen y diferencian la persona y la sociedad de la Antigüedad Clásica, la Edad Media, el Renacimiento, la Modernidad, la Postmodernidad e inicios del siglo xxi. De este modo, el ser humano, a través de las circunstancias históricas, es el mismo, pero no es lo mismo. El ambiente, aquello que nos rodea y con lo que convivimos, no representa sólo un receptáculo en el que alojarse, sino que constituye un «locus» en el que se favorece las interrelaciones, la convivencia, la cultura, la técnica, etc.⁴.

Las posibilidades de alienación, así como la vivencia de valores y antivalores, son

múltiples en la actual sociedad de la información y de la globalización. Por nuestra parte, nos centramos, entre otros muchos, en el poder, la riqueza, la belleza y el placer. La vivencia de los mismos puede conducirnos lo mismo a la humanización que a la alienación, pues el poder puede orientarse lo mismo a la convivencia que a la dominación, con el dinero es posible satisfacer las necesidades básicas o conducirnos al consumismo, fomentar la belleza puede inducirnos al valor estético o a la dictadura, la vivencia del placer puede ayudarnos a la felicidad y también a la dependencia del hedonismo, etc. Por nuestra parte, nos ocupamos, a continuación, de tales hechos en cuanto «alienantes», situaciones despersonalizadoras y esclavizantes de los humanos. Ello obedece a los deseos inmorales, pasiones o anhelos incontrolados - no incontrolables - de las personas o de grupos.

1.2.1. El dominio del poder

El poder, en el sentido de la pasión de dominar, es multiforme. De modo genérico, el poder es la capacidad de modificar el comportamiento de los demás. En este sentido muchas relaciones humanas son muestras de este posible modo de ejercer el poder: el maestro sobre sus alumnos, los políticos sobre sus ciudadanos, la jerarquía eclesiástica sobre sus fieles, los altos mandos del ejército sobre los soldados, los padres sobre sus hijos, etc. Ello es tan natural que, como ya escribió Camus, aquél que no dispone de nadie sobre quien ejercer su poder, se hace con un perro para que éste le obedezca.

El problema, pues, no radica en el poder, sino en el modo o manera de realizarlo, pues éste puede ejercerse lo mismo como esclavitud y alienación, que como relación humana y humanizadora, acorde con la dignidad inherente a toda persona. Es importante recordar la necesaria relación entre los humanos para humanizarnos', pues fuera de esta relación es imposible la construcción personal y la educación, como ya manifestaron las experiencias del niño salvaje de Aveyron, las niñas encontradas en bosques cercanos a Calcuta, o de Genie en California. Tales hechos manifiestan la ausencia de socialización y la animalización de los humanos entre los animales. No cuestionamos, pues, la imprescindible relación entre los humanos, sino constar ciertas situaciones de poder-dominio incondicional del hombre sobre el hombre, cuya violencia fuerza al otro a la negación de su autonomía. «Cuando la fuerza sola ya no convence, se hace imprescindible elaborar justificaciones - pseudolegitimaciones racionales - para hacer tolerable lo que se presenta como escándalo: que un hombre disponga de la conducta de otro »¹.

El poder, ya desde la antigüedad clásica, adquirió un doble sentido: 1) La potestad (potestas: fuerza, violencia, agresividad, etc.) ejercida por el emperador romano, cuya única legitimidad residía en el mismo hecho bruto de la dominación y el avasallamiento. Y 2) la autoridad (auctoritas: razonabilidad, respetabilidad, prestigio, etc.) del senado, representante del pueblo, cuya razón de ser no era otra que la respetabilidad de lo que éste decía y hacía, como justificación racional y ética. Los senes (ancianos) del senado romano no poseía el poder (potestas), pues su único poder era moral o conciliar, dado el reconocimiento de una mayor experiencia y, por

tanto competencia, en los diversos asuntos de la «res pública».

La autoridad, pues, en su acepción más primitiva (auctoritas) no iba unida a poder. Una y otro, pueden darse unidas o separadas, lo importante es el ejercicio moral y beneficioso para los ciudadanos, pues el egoísmo, la ambición, el deseo o dominio del hombre sobre el hombre es algo tan natural como real. De aquí que, ni la verdad, ni la bondad resultan siempre adecuadas a quienes pretenden imponer su poder por la violencia como algo natural al hombre. Así lo entendieron Hobbes, Sade, Kant, Bergson, Freud, Lorenz, etc.

En relación a la política, Maquiavelo afirmó que el Estado jamás se identifica con una idea universal, pues los Estados son datos concretos y nada más. El político, pues, en el plano de los hechos, no sirve al Bien, pues no hay más dios en política que la relación de fuerza, ésta es la que decide. Los hombres son bestias apasionadas y sólo excepcionalmente se muestran racionales. En consecuencia, pues, quien decide fundar un Estado y dar a éste leyes debe suponer de entrada que los hombres son todos malos⁷. Desde esta visión política, no moral, el fin justifica los medios. El principie tiene que pensar únicamente en salvar su vida y la del Estado; si lo logra, todos los medios que haya utilizado serán buenos y alabados por la sociedad'. Quien gobierna ha de utilizar los medios eficaces al margen de toda consideración moral, la cual es exterior al concepto de política, de la misma manera que la idea de triángulo no encierra la de circunferencia⁹. Sólo la pasión de dominar pone de hecho autoridades y leyes. Las virtudes, pues, del político son: la fuerza (ejército), la astucia (leyes) y la suerte (contingencia)¹⁰

Desde esta visión del poder político como dominio, es imposible el respeto a los Derechos Humanos y, en consecuencia, el reconocimiento de la dignidad de la persona. Recordemos al respecto la esclavitud, el dominio de una raza sobre otras, las guerras entre naciones para aumentar sus dominios, la Inquisición o las Cruzadas, etc. Y, sin embargo, la acción política es imprescindible para la organización social en beneficio del bien, por lo que ya Platón la identificó con el filósofo: el amante y deseoso de la sabiduría. Así, en la «República» señala que quienes mandan han de poseer el conocimiento verdadero: «Mientras los filósofos no sean los reyes o mientras aquellos que ahora se llaman reyes no sean verdaderamente filósofos, mientras el poder político y la filosofía no coincidan en el mismo sujeto (...), no cesarán los males de la sociedad»'

Situación esta muy alejada de la realidad política actual en la que no siempre el sabio, el amante de la justicia y de la verdad son llamados a ocupar los puestos de gobiernos, sino más bien, los elementos decisivos de la designación son la mediocridad, la sumisión y la ausencia de crítica. Los partidos parecen más organizados como «modus vivendi» jerarquizado de sus dirigentes y afiliados que como grupo interesado en el bien social. El amiguismo, partidismo, influencias, fidelidad al superior..., y no los ideales del partido, es la realidad que parece predominar. «Quien se mueve, no sale en la foto». Así, «el canibalismo» ha logrado expulsar, en repetidas ocasiones, de la política a los mejores. No basta con poseer una

preparación adecuada, ni ser del PP, del PSOE o de IU, sino además, y sobre todo, hay que ser amigo de uno u otro dirigente en la cúpula del poder. Algo tan nuevo vo como antiguo. Ya Baltasar Gracián, en su obra «El Criticón», escrita en el año 1657, escribió: «Los poderosos dan cargos y se apasionan por los que menos lo merecen y positivamente los desmerecen; favorecen al ignorante, premian al adulador; ayudan al embustero; siempre adelantando a los peores; y del más merecedor, ni memoria, cuanto menos voluntad »¹².

1.2.2. La pasión por el dinero

Los bienes materiales son imprescindibles para mantener la vida corporal, así como para el desarrollo educativo y cultural, pues en nuestra sociedad, organizada sobre la base económica, muy poco, a veces casi nada, puede hacerse sin dinero. Pero si la escasez de bienes materiales puede conducir al subdesarrollo de los países e incluso ocasionar la muerte de los seres humanos, la sobreabundancia y la pasión desordenada de poseer («cupiditas possidendi») conducente a la alienación o esclavitud de las personas y colectivos. Más grave aún en un mundo en el que mientras unos viven en la opulencia, otros carecen de lo imprescindible para vivir: vivienda, agua, alimentos, escuelas, electricidad, etc., y hasta mueren de hambre. Justamente por ello los desposeídos, los que carecen de lo imprescindible, claman justicia. «Al poder económico, sea liberal o socialista, le sucede lo propio que al poder político: tiene vergüenza de presentarse en público y se viste con ideologías o justificaciones enmascaradoras»¹³

Esta avidez y afán desmesurado de posesión y de novedad explican la actual fiebre del consumismo. El afán de poseer es tal que no se permite gozar tranquilamente de lo poseído. Las industrias producen artículos de escasa duración para así aumentar sus ventas, y las modas se suceden rápidamente haciendo inviable lo todavía útil. Usar y tirar es el lema y la realidad de nuestra sociedad. El hombre de hoy es un permanente renovador, goza más con lo efímero y transitorio que con lo permanente y duradero.

La joven, ante el armario repleto de ropa, dirá a su madre que no tiene nada que ponerse. Son muchos los vestidos que posee, pero ninguno es adecuado: son del año anterior, se los ha puesto ya varias veces, ya no se llevan, ninguna de sus amigas se lo ponen, etc. Hoy se necesita una indumentaria diferente para ir al colegio, otra para estar en casa o asistir a una fiesta, distinta debe ser según el deporte: correr o esquiar, pasear, etc. Además deben combinarse los colores (bolso y zapatos, jersey y pantalones, blusa y falda, calcetines, etc.), adecuarse a las distintas estaciones del año, y además las prendas serán anchas o estrechas según la moda del momento. Y todo ello dentro de una gama variada para no ir siempre lo mismo. Hay que «estar al loro». Si a ello sumamos otras «necesidades» propias del mundo juvenil como excursiones, «ir de marcha», discotecas, bebidas, equipos de música, ordenador, etc. podemos afirmar que hoy estar «en la onda» no tiene límites.

Otro tanto cabe afirmar de los que ya dejaron la edad juvenil. El sueldo, por alto

que sea, nunca es suficiente, pues necesitamos cambiar a una vivienda más grande, y si ya la poseemos necesitamos - dado el stress y los ruidos - adquirir una segunda vivienda para los fines de semana, después una tercera para pasar las vacaciones y, si es posible, dejar una a cada hijo. Además, después de un cierto tiempo, hay que renovar el coche, o comprar otro si trabaja el hombre y la mujer, cambiar los muebles, adquirir los últimos electrodomésticos e ir de vacaciones cada año a un lugar distinto. Y todo ello frecuentemente - lo que es más grave aún - a base de préstamos o letras que no nos dejan vivir tranquilos, porque cuando estamos terminando de pagar la hipoteca, nos creamos (o nos crean) una nueva necesidad que nos exige solicitar un nuevo préstamo. De este modo, gastamos lo que no tenemos, para comprar lo que no necesitamos. El círculo: comprar-poseer-disfrutar nunca llega a su fin; siempre nos deja ávidos e insatisfechos.

Los medios de comunicación, de modo acelerado y permanente, nos crean necesidades innecesarias - pseudonecesidades-, ofreciéndonos, en cantidad y variedad, toda clase de productos de caducidad acelerada. Su poder de seducción es tal que se hace difícil resistir a su fuerza, pues en un mismo mensaje, directa o indirectamente, junto al bienestar y utilidad del producto, se ofrecen también la distinción y pertenencia a un estatus social superior. De este modo, más o menos conscientemente, el consumismo nos conduce a un materialismo hedonista y narcisista sin límites, en el que tener, gozar y aparentar vale mucho más que el ser.

Así, la publicidad, en sus distintos medios y modalidades, presente hoy en todos los grandes medios, alcanza sus objetivos consumistas «atacando» por sorpresa y suavemente, invitando provocativamente, pero sin agredir. Para ello, agita el deseo de renovación permanente, se desvincula de lo tradicional, poetiza el producto e idealiza la marca, sacraliza lo nuevo y muestra el look social. Muy frecuentemente acompañan a sus mensajes cuerpos bellos y eróticos, situaciones placenteras de confort, virilidad o feminidad, juventud, sonrisa y dinamismo... La seducción va más al sentimiento, a las emociones, y a las resonancias estéticas que al razonamiento intelectual o a justificar la excelencia objetiva del producto. Se sitúa, pues, más allá de lo verdadero y lo falso, con cierto sentido humorístico y frutivo. Eslóganes que no dicen nada, más que cambiar, aparentar, vestir de un modo u otro, comprar sin importar demasiado el qué; basta que se lleve, que sea de hoy, actual.

1.2.3. La dictadura de la belleza

Con la expresión «dictadura de la belleza» queremos indicar la actual sobrevaloración de la estética corporal, sacrificando para ello otros valores más necesarios e incluso urgentes¹⁴. La novedad no radica en la belleza corporal, tema de siempre, sino en su imposición de ésta sobre otras dimensiones humanas, con tal fuerza que, a veces, conduce la destrucción personal, cual es el caso patológico de la anorexia y la bulimia. Una y otra son coincidentes en el rechazo e insatisfacción del propio cuerpo, compartiendo la ansiedad por la delgadez y el miedo por aumentar pesos. La imagen del cuerpo es tan valorada que es necesario mortificarla para que, estéticamente, sea lo que socialmente debe ser.

La sociedad actual manifiesta un claro «culto» a la belleza del cuerpo, por cuanto ésta, en buena parte, condiciona, y hasta determina, el placer, el éxito, amistades, sexo, etc. Hoy quienes gozan de «buena presencia» poseen, y sólo por ello, mayores posibilidades laborales, de relaciones humano-afectivas y de aceptación social. Un valor, sobre todo para los jóvenes, y frecuentemente también para mayores, de una importancia tal que llega a convertirse en un super-valor o valor primero. De este modo, se subordinan a este «dios» la comida, el descanso, el vestido, el placer, el dinero... Todo, o casi todo, al servicio de la fuerza de su belleza. Nuestra sociedad así lo demanda, pues «estar al loro» es manifestar, más que el ser, el modo de ser según el modelo estético socialmente reconocido, asociado a la dualidad delgadez-juventud.

Tener un físico agradable se ha convertido en una «obligación», pues ello supone prestigio, seguridad y superioridad, aunque, a veces, se alcance a costa del sacrificio de otros valores más urgentes. Hoy el narcisismo ha quedado asociado a la apariencia corporal, a la belleza, a la satisfacción personal, al triunfo, y a la autoestima. Somos voraces consumidores del cuerpo delgado, joven y sensual. Nunca el cuerpo ha influido tanto en el yo, y en el autoconcepto. No se trata del cuerpo en su totalidad, sino de su apariencia física, silueta, talla, color... tal como exhiben los modelos encarnados en las personas sobrevaloradas socialmente: deportistas, famosos, topmodels, actores y actrices, etc. Y cuando el propio cuerpo no es acorde con los modelos vigentes en la sociedad, los avances de la ciencia se ponen a su servicio, al servicio del cuerpo perfecto, a la medida. Se trata de corregir la obra de la naturaleza, de vencer los estragos ocasionados por el paso del tiempo, de sustituir el cuerpo recibido por un cuerpo construido¹⁶. Para ello la cirugía estética ofrece resultados rápidos y espectaculares: láser, implantes mamarios de silicona, trasplantes de órganos, correctores, prótesis de todo tipo, injertos, etc. Hoy la ciencia consigue el cuerpo que queremos, a gusto del consumidor. Ya el ser humano no contempla su físico como algo definitivo e inalterable, pues los cambios de aspecto corporal están a la orden del día: calvicie, michelines, nariz, orejas, reducciones y alargamientos, etc.

Los Institutos de belleza, décadas atrás casi inexistentes, ofrecen hoy soluciones a todos los problemas relacionados con la estética. La demanda es tal que ha surgido la nueva profesión de esteticista. Sus funciones y futuro aparecen en cualquier medio de comunicación. Ya pasó el tiempo en que «el hombre y el oso cuando más feo mas hermoso». Hoy el cuerpo, «la percha», en mayor o menor grado, se encuentra asociado a todo o a casi todo. Vivimos en una época tan sensual que sólo los cuerpos guapos son válidos para vender coches, detergentes, viviendas, productos alimenticios, etc. Una imagen, hoy más que nunca, vende más que mil palabras. La ética ha cedido su valor, en buena parte, a la estética, y lo justo al gusto. Antes los sacrificios, las mortificaciones y la autodisciplina eran los tributos que los humanos habían de rendir a la «divinidad», una exigencia moral para mantenerse puros y dignos. Hoy, para muchos, la búsqueda de la perfección moral ha sido sustituida por la perfección corporal.

1.2.4. La esclavitud del placer

El placer es un valor deseado y deseable, necesario para alcanzar la tranquilidad y hasta la felicidad. Todos, por naturaleza, pretendemos vivir orientados hacia el placer y, en consecuencia, luchamos contra el dolor. La alienación se da cuando el placer de unos se consigue injustamente a base de los sudores de otros, o bien la pasión del placer se realiza en exceso, generando una dependencia tal sin límite y sin control: sexo, drogas, bebidas, comida, diversión, etc.

En efecto, vivimos en una sociedad en la que, para muchos, el gusto y placer parecen ser los supremos valores, y hasta el fundamento del buen vivir de la vida familiar, educativa, social y política. En consecuencia, pues, si un día no funciona la calefacción hay que suprimir la clase; si el programa de TV es interesante, no se puede estudiar; o si la clase es temprano, hace frío, calor, hubo «marcha» la noche anterior, etc. son razones suficientes para no asistir... De este modo, expresiones como: «me gusta», «no tenía gana», «es güay», «me mola», etc. son razones, y hasta convincentes, para hacer o no algo valioso. La ley del mínimo esfuerzo, en muchos jóvenes y frecuentemente también en mayores, se impone por doquier.

Los medios de comunicación social frecuentemente intensifican y aceleran esta misma orientación hedonista en sus contenidos, formas y manifestaciones. Los anuncios de la TV, las películas, novelas, canciones, etc. invitan constantemente a pasarlo bien, a vivir de modo placentero el presente, como valor y medio para lograr la felicidad. Así, hay que adelgazar, pero sin esfuerzo; es importante aprender idiomas rápida y fácilmente - en 15 días-, pero sin sacrificio; hay que ganar dinero, pero rápidamente. Actualmente goza de más popularidad y valor el dinero que se posee, fruto de la lotería, que el ganado con el esfuerzo del trabajo; la fortuna adquirida por herencia que aquella lograda tras años de ejercicio profesional; el aprobado conseguido «por suerte», que el alcanzado tras un largo período de estudio... La expresión «cultura del pelotazo» se refiere a la habilidad de conseguirlo todo en el mínimo tiempo y con el mínimo esfuerzo posible.

A finales del siglo xx la ostentación y el lujo no están mal vistos. El profesional exitoso no tiene nada de ascético, la capacidad de multiplicar el dinero en el menor tiempo posible es la medida del éxito profesional. La valía del hombre y la mujer, en buena parte, se manifiestan en su poder adquisitivo. El tener es la medida del ser. La prosperidad, la opulencia, la abundancia, el comprar muchas cosas y cambiarlas a menudo son las medidas del valor social¹⁷.

Parte de la cultura cinematográfica, del mundo de la canción, de la literatura, etc. contribuyen a este ambiente de erotismo y hedonismo, fuera de todo control moral. Baste recordar al respecto, las películas de Pedro Almodóvar, o de Luis García Berlanga; la famosa, olímpica e internacional canción de Los Del Río: Dale a tu cuerpo alegría Macarena, etc. Actualmente las canciones, por lo general, silencian mensajes reivindicativos y problemas sociales para, en su lugar, proclamar los valores del placer sensible, de lo cotidiano, el sexo, la infidelidad, los celos, el amor sin sacrificio, la diversión, o la libertad.

Ante esta situación, hoy, quizás más que nunca, la educación ha de cumplir su función crítica: analizando lo que hay de valioso en cada momento y situación; clarificando el lenguaje en uso (progreso, libertad, democracia, bienestar, interés, etc.) frecuentemente vehículo de manipulación; reflexionando sobre la moda vigente, la opinión de la mayoría, la propaganda, etc., frecuentemente ajenas al proceso de humanización; desenmascarando intereses subyacentes en mensajes aparentemente inofensivos; manifestando la cara oculta de un valor u opinión generalizada...

1.3. LA EDUCACIÓN ES LIBERACIÓN

Educar es humanizar, pues nacemos humanos, pero no humanizados. Se trata de liberar al ser humano de las ataduras personales y sociales. Ello no siempre es fácil, pues, como anteriormente hemos indicado, fácilmente las personas nos «dejamos caer», haciéndonos esclavos, como hemos indicado, del poder, tener, belleza, placer, etc. Tal dependencia es una esclavitud que, en consecuencia, nos hace perder la autonomía o «mismidad», dejando de ser uno mismo e incorporándose a un proceso alienante, que sería la oposición a lo que entendemos por educación.

La educación se orienta siempre hacia la autonomía de la persona, buscando la autorrealización personal, la realización y ejecución de su proyecto de vida, pues es el sujeto quien se educa con su sexo, inteligencia, voluntad, circunstancias y problemas. Ser autónomo - parafraseando la idea kantiana - es haber alcanzado la mayoría de edad, ser capaz de pensar y decidir por sí mismo sin la tutela de otro, sin dependencia de prejuicios, ni presiones. «Sapere aude»¹⁸, ten valor para decidir por ti mismo en todo momento. Rechaza la pereza y cobardía por la que algunas personas son menores durante toda la vida¹⁹ Ayudarle a que sea él mismo y no otro, colaborar con el educando hasta alcanzar la máxima perfección que su capacidad pueda adquirir, es la tarea fundamental de cuantos agentes intervienen en la educación. Para E.Fromm esta finalidad goza de una dignidad tal que no pueden ser suplantada por ninguna mejor: «El desarrollo y la realización individual constituyen un fin que no debe ser nunca subordinado a propósitos a los que se atribuyen una dignidad mayor»²⁰.

Perder «la mismidad» sería dejar de ser uno mismo, incorporándose a un proceso alienante o gregario, lejos de lo que entendemos por educación. Esta autonomía personal demanda también hoy una constante lucha y esfuerzo para no dejarse caer en la alienación, ni en el gregarismo²¹. El gregario, dice el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, es «quien está en compañía de otro sin distinción, aquel que sigue servilmente las ideas e iniciativas ajenas». El ser humano que vive gregariamente es privado del derecho a ser diferente, de su singularidad, de ser él mismo entre los otros. De aquí que toda forma de dependencia, al no respetar la individualidad personal, sea la antimejora y antítesis de la educación.

La autonomía personal se presenta hoy como un permanente combate contra la alienación y la pérdida de identidad. Sin este esfuerzo el ser humano fácilmente queda despersonalizado y deshumanizado, haciendo lo que no quiere, pero lo que las circunstancias y las presiones sociales le obligan. Y ello aún se hace más necesario,

cuando, cual es el caso de nuestra sociedad, los poderosos medios de comunicación nos invaden hasta la intimidad y saciedad. La propaganda, el consumismo, la moda, el aparecer («look»), etc. se imponen frecuentemente por encima de las posibilidades económicas, de ideología y de creencias. De este modo, hacemos lo que, en nuestro interior no queremos, pero forzados por motivos ajenos a nosotros, alienándonos, así, en provecho de alguien o de algo: costumbre, moda, presión social, prestigio, consumismo, etc.

En estrecha relación con la autonomía personal se encuentra la libertad, por cuanto no es posible una persona libre carente de autonomía. Sólo la persona autónoma puede decidir libremente su conducta. La libertad, atendiendo a su etimología, del latín «libertas-atis» significa «estado del que no es esclavo». El hombre libre, frente al esclavo, puede elegir, determinar su vida, superando las trabas o impedimentos que se oponen a su voluntad. El enemigo de la libertad, según Reboul, es la pereza, por cuanto ésta no es más que el comportamiento que evita el esfuerzo. El perezoso no es libre. El perezoso no es aquel que no hace nada, sino aquel que no hace lo que quiere por deber, sino lo que le gusta, es un esclavo de sí mismo. «Aceptar el esfuerzo, tomar el partido más difícil, elegir hacer lo que no nos gusta, es ser libre, en el sentido de liberado»²².

La libertad, pues, no es un regalo, sino una conquista, una tarea permanente de liberación en la cual la persona alcanza, tras la ruptura de múltiples cadenas, que tratan de ahogar la personalidad para producir individuos «en serie». Se trata de un proceso permanente, por cuanto nunca se posee definitivamente, por cuanto siempre hay dificultades que superar en este proceso de liberación. Como sostiene Mounier, la libertad es esfuerzo y progresa gracias a los obstáculos, a la elección y al sacrificio. «Es la persona la que se hace libre, después de haber elegido ser libre. En ninguna parte se encuentra la libertad dada y constituida. Nada en el mundo le asegura que ella es libre si no penetra audazmente en la experiencia de la libertad»²³. La libertad es una construcción que realizamos día tras día con nuestras decisiones, pues no nacemos libres, sino que nos hacemos libres, tras superar obstáculos y sacrificios. «No existen actos de libertad, sino actos libres»²⁴, pues porque somos libres tenemos libertad.

La persona nace con la capacidad de ser libre, pero también puede hacerse esclavo. Ambas capacidades se presentan como alternativas posibles de elección, y cuyo resultado depende de las opciones y elecciones. Y, si bien es cierto que la razón siempre nos inclina a la libertad, las circunstancias y las pasiones con más fuerza, a veces, nos conducen a la esclavitud. Como ya escribió Ovidio, una cosa me aconseja mi deseo y otra mi razón: «Veo lo mejor y lo apruebo, sin embargo hago lo peor». Gritando libertad podemos hacernos esclavos.

La construcción de la libertad se encuentra vinculada a la opción y decisión de esta «agonía» o conflicto humano, al triunfo o fracaso de nuestras decisiones²⁶. En éstas, el esfuerzo, la fuerza de voluntad, el carácter constituye uno de los pilares más sólidos de la libertad de arbitrio, por cuanto éste es necesario para cortar, para decidir

[en pro o en contra de la inteligencia. Pero además el esfuerzo tiene un papel decisivo en la libertad moral](#)²⁷, por cuanto por medio de ésta el hombre consigue el dominio sobre sí mismo, la autodeterminación según un plan perfectivo destinado a lograr «el señorío sobre el yo y sus circunstancias. Señorío que se consigue precisamente, a veces, a base de sacrificios de valores inferiores para alcanzar los superiores.

Anthony de Mello, en «El canto del pájaro», nos narra el siguiente cuento, bastante significativo: Estaba el filósofo Diógenes cenando lentejas cuando le vio el filósofo Aristipo, que vivía confortablemente a base de adular al rey. Y le dijo Aristipo:

-Si aprendieras a ser sumiso al rey, no tendrías que comer esa basura de lentejas. A lo que Diógenes le replicó:

-Si hubieras tú aprendido a comer lentejas, no tendrías que adular al rey.

Quien hoy no ha aprendido a comer lentejas, no ha formado su personalidad, está siempre a merced de la opinión de la autoridad en turno, de la moda, del placer, del consumo o de la opinión de los demás. Ser libre es ser uno mismo, ser capaz de trascender las situaciones, poseer la fuerza necesaria para resistir a los estímulos deshumanizadores.

En todo caso, la libertad se nos presenta como la cualidad más valiosa de la persona, pues encierra la idea de poderío, de autoposesión y de autodeterminación, sin la cual la persona no lo es del todo. Pero ello no es un regalo, sino una conquista, por lo que sólo es libre quien lucha por serlo, mediante el dominio de sí mismo. No es un camino fácil, pero sí gratificante. Quienes entienden la libertad sin lucha, fácilmente se hace esclavos de sí mismo o de los demás. Son personas sin una voluntad formada. No han aprendido a comer lentejas, por lo que se dejan conducir, sin resistencia alguna, por el placer, sea éste bueno o malo, la adulación al jefe para conservar el puesto, o la defensa pública de una ideología o religión en la que no creen, pero que le proporciona prestigio y beneficio económico. Son jaulas de oro, pero jaulas limitadoras de la libertad, sin posibilidad de ser uno mismo, personas carentes de carácter.

CAPÍTULO 2

La educación sexual y la libertad humana

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ Ríos

2.1. INTRODUCCIÓN

La progresiva superación del tiempo y del espacio, que implica el desarrollo de la técnica, está provocando una desmesurada posibilidad de control sobre las personas y la tierra. Un potencial de dominio al servicio de los poderes fácticos que supera con creces cualquier momento histórico que podamos considerar.

La tierra se nos muestra herida, y las personas se encuentran continuamente acechadas por la imposición de interpretaciones perversas e interesadas de la realidad, hasta sentirse afectadas en lo más hondo de su propia mismidad, en su dignidad y libertad, por la desigualdad y la injusticia. Se trata de la alienación que provoca una ideología sofisticada que se introyecta sutilmente en la entraña personal, hasta llegar a distorsionar la conciencia de su propia realidad y de la realidad en su devenir.

El imperio de una ley sin escrúpulos desplaza, y elimina, con un tremendo poder coercitivo, el ámbito de la moral, hasta hacer imposible el ejercicio de la libertad y la responsabilidad. Con todos los medios a su alcance, los poderes establecidos construyen la realidad personal y social, sobre un terreno fangoso de grandes mentiras, que introducen en la entraña y el pensamiento como verdades esenciales, hasta hacer que la víctima - desfigurada por esa ideología - se sienta culpable, se convierta en verdugo de sí misma y de cuantas personas le rodean, como súbdito de un poder que ni siquiera tendrá que llegar a usar la violencia física gracias a esta manipulación diabólica.

En definitiva, se trata de una perversión en la comprensión de la realidad personal humana, y la fuerza de la ideología reside en que se estructura sobre la distorsión de dimensiones fundamentales del ser humano, comenzando desde el mismo valor de la vida personal, que se encuentra en el fundamento del universo de los valores.

Esta alienación se aprecia de manera significativa en la dimensión sexual del ser humano, dado que la sexualidad muestra una estructura antropológica fundamental, entendida desde la realidad comunicativa y simbólica que constituye la realidad personal. Nos acecha una continua instrumentalización de las relaciones personales, en las que se fragua el proceso de nuestra propia realización y la marcha de la realidad histórica.

Una mirada fenomenológica nos muestra una realidad personal-sexual alienada,

dañada en la esencia de su propia constitución.

Por ello, la educación sexual se presenta como ejercicio de la libertad, cuya clave se encuentra en el desvelamiento de la estructura comunicativa y simbólica de la realidad personal humana, siguiendo el surco abierto por los tesoros de la reflexión personalista.

Una estructura deseante que abre a la utopía y a la trascendencia en aras de la libertad, posibilitando el espacio de la autobiografía personal y la realización histórica como un dinamismo personal-social.

De esta manera, una adecuada educación sexual requiere una comprensión de la realidad personal humana acorde con sus estructuras dinámicas fundamentales, frente a la manipulación diabólica, y un ejercicio de la educación como práctica de la libertad (Freire, 1967). Se descubre aquí el espacio de una teoría de la educación sexual.

Una teoría que brota de la realidad, que traspasa el conocimiento y la acción humanas, y cuyo fin se constituye abriendo el horizonte de la libertad, con el esfuerzo y la responsabilidad, en un mundo que nos obliga a mirar al suelo para arrancar nuestra mirada del cielo que atrae nuestro deseo, dinamiza nuestro pensamiento y constituye nuestra entraña personal.

2.2. UNA REALIDAD PERSONAL-SEXUAL ALIENADA

El ser humano se encuentra amenazado por la ideología en su comprensión como realidad comunicativa y simbólica, sexuada y libre.

Esbozamos algunas pinceladas de esta mostración de la persona para indicar, después, diversos frentes desde los que está siendo minada.

2.2.1. La realidad personal, sexuada y libre

La realidad personal es una realidad sexual, desde su primera especificación en el sexo, hasta el dinamismo del deseo capaz de traspasar el horizonte temporal de la historia, en aras de la libertad, en su relacionalidad constitutiva. La libertad se muestra como estructura fontal y fundante de la realidad humana en el proceso de su realización, y adquiere toda su fuerza en cuanto enraíza en la dimensión trascendente de este proceso de crecimiento personal e histórico.

La realidad personal es una realidad respectiva, que se realiza en un continuo estar-dando-de-sí en el intercambio simbólico de la apropiación de posibilidades y creación de capacidades en la que se construye la marcha histórica, personal y colectiva. (Zubiri, 1998, págs. 108- 112).

Esa dimensión radicalmente relacional y comunicativa de la persona - en su propia

constitución - la podemos expresar como sigue: «El momento ex-tático de la realidad personal es principal a su momento ens-tático en el sistema que constituye esta realidad personal» (Jiménez Ríos, 2000, pág. 24).

Nos descubrimos ligados a las personas -y a las cosas - como algo esencial en nuestro proceso de realización; y ese construir-nos con las-personas-en-el-mundo es lo que queremos indicar al decir que la persona es una realidad respectiva.

Porque los otros y la tierra son necesarios para nuestra realización, decimos que el momento ex-tático (el «estar fuera» de nosotros en-con-por los otros y las cosas) es principal al momento ens-tático (el «estar dentro» de nosotros, en nosotros mismos, en nuestra realización enpor-con los otros y las cosas).

Al decir principal estamos afirmando que se trata de un sistema en el que las dos cosas son a la vez, pero que, de alguna manera, pesa más la relación.

Así, la realización personal está marcada por un profundo dinamismo poético, es decir, se trata de un desbordante proceso creador, en el más hondo sentido de la palabra. En este dinamismo se muestra la libertad radical como capacidad de comunicación y decisión que encuentra su culmen en la entrega de la vida (doy - la - vida porque quiero) como ejercicio supremo de solidaridad. Esta sobreabundancia comunicativa de la entrega de la vida en el ejercicio de la libertad constituye la esencia de la sexualidad. Cada persona es radicalmente diversa de cualquier otra persona, y cada persona vale más que el universo entero. Cada persona constituye una riqueza insustituible para la otra persona.

Estamos en las antípodas del teatro de Artaud, cuyo símbolo es un cuerpo sin órganos, para indicar que la «aparición» de la diversidad de sexos, y con ella el conflicto, constituye el drama original e insuperable que acontece en el presente de las relaciones humanas. Los otros no son el infierno, ni su mirada me abrasa, A puerta cerrada (Sartre, 1944); los otros constituyen la posibilidad de mi propia realización, y su mirada muestra el abrazo de la comunión, en la apertura del intercambio simbólico.

Este primado relacional de la persona, en su propia constitución y realización, como ejercicio de libertad, nos permite retomar la palabra de Mounier: «Una persona es un ser espiritual constituido como tal como una forma de subsistencia y de independencia de su ser; mantiene esa subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación» (Mounier, 1966, pág. 75).

La libertad, con la espiritualidad y la comunicación, asentada en la singularidad y comprometida con los valores, se muestra en el núcleo de la realidad personal.

También, desde las indicaciones de Mounier, podemos señalar el carácter

trascendente y trascendental de la solidaridad humana. La solidaridad se constituye en el quicio de una libertad creadora en aras de la realización de la justicia.

Todos los personalismos coinciden en la comprensión del valor supremo, ético y social de la persona, aunque difieran en acentos como el carácter trascendente o su estructura dinámica, el aspecto ético o práctico de su realización.

La persona es realidad en su cuerpo. Nuestro cuerpo es la palabra que nos dice, en cuanto realidad personal humana, en nuestra religación a los otros en el mundo. Nuestro cuerpo constituye la palabra en la que nos decimos en nuestra propia realización. Nuestro cuerpo es nuestra mejor palabra, nuestra palabra por excelencia y la posibilidad misma de toda palabra (Gervilla Castillo, 2000a). Nuestro cuerpo nos abre hasta más allá del mundo que configura, en la brecha de la vida (Merleau-Ponty, 1945), porque «cuerpo soy yo y alma», y hay más razón -y creación - en el cuerpo que en la mayor sabiduría (Nietzsche, 1883-1885).

Todo se inscribe en nuestro cuerpo y nuestra libertad. Realidad personal humana es la que camina con los pies en la tierra y la cabeza en el cielo, en el desgarrón poético de una llamada transfigurante, la llamada de la libertad en la continua entrega de la vida.

Esta radicalidad relacional, comunicativa y solidaria de la realidad personal, se hace operativa en la descripción del profesor Gervilla, de tal manera que posibilita la articulación de un modelo axiológico de educación integral: «La persona es animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional, en el espacio y en el tiempo» (Gervilla Castillo, 2000b, pág. 53).

Desde esta demostración de la persona se dinamizan diversas categorías de valores que estructuran la realidad humana desde lo más corporal hasta lo más espiritual, entre el suelo y el cielo, entre lo más necesario y lo más sublime.

La realidad personal es una realidad sexual, una realidad libre. Libertad y sexualidad muestran la dimensión comunicativa y simbólica de la realidad personal humana como sistema dinámico en su realización histórica. Todas las dimensiones de la persona se articulan en torno al intercambio simbólico del encuentro poético (creador) de la vida en todas sus manifestaciones, con las otras personas en el mundo.

Un sistema en el que el mineral-vegetal-animal-personal que nos constituye se encuentra radicalmente transfigurado en lo personal, estableciendo una diferencia esencial con cualquier realidad marcada por lo temporal. Los valores impregnan todos los poros de nuestra realidad corpórea, sexuada y libre. La sexualidad y el trabajo constituyen la estructura dinámica fundamental del ser humano y, por tanto, los valores personales rezuman en todas las dimensiones que constituyen la unidad de nuestro vivir.

En cualquier organismo vivo encontramos dos necesidades básicas: comer, para sostener el individuo, y reproducirse, para continuar la especie. La necesidad de

nutrición y reproducción constituyen los dos instintos que regulan la vida animal. Y en el vegetal-animal-personal que constituye la realidad humana, la relación-reproducción y la nutrición se muestran como las dos tendencias que articulan el proyecto de realización personal y social de esta realidad personal: relacionarse y comer son los pilares que sostienen la vida humana.

La necesidad de compartir la vida con otras personas constituye el eje central de nuestra realización personal. Las experiencias de niños perdidos muestran hasta qué punto la constitución del ser humano es posible solamente en relación con otras personas. Si dejáramos a los recién nacidos al amparo de sus propias posibilidades nos encontraríamos con el acabamiento de la vida humana sobre la tierra. Por tanto, insistimos: es absolutamente imposible imaginarse la posibilidad de una persona sola.

Estamos enraizados en la tierra. Nos movemos en el mundo. Ser humano es el que se levanta para ser capaz de palabra (Leroi-Gourhan, 1965). Necesitamos del oxígeno y el fuego, no podemos vivir sin la tierra y el agua, sin la hermosura con la que la naturaleza nos regala, o los espacios que nos acogen como cuerpo exteriorizado que nos sustenta.

La sexualidad y el trabajo constituyen los momentos del sistema dinámico de la realidad personal humana en su proyecto de realización personal y, por tanto, social.

La sexualidad consiste en todas las relaciones personales. Una relación con las demás personas en la que vamos constituyendo nuestra propia realidad, nuestra vida y nuestra historia, nuestro cuerpo y nuestra libertad, nuestra persona. Una relación en la que no nos resignamos a que la muerte arrebathe los logros de nuestro deseo con la ausencia de la persona amada: una relación que abre una brecha en el horizonte de la finitud temporal de la realidad histórica. Una relación que constituye la libertad, que culmina en la solidaridad, en la clave de bóveda de la vida humana.

La sexualidad requiere del trabajo, en cuanto que en el trabajo la persona se relaciona con el mundo para poder sostener así su mundo de relaciones personales. De tal manera que cobra sentido el esfuerzo ecológico, en cuanto que el destino del mundo es ser el hogar de todas las personas, el sentido de las cosas es la ser la casa de todos los que comunican y comparten.

Intentando mostrar esta riqueza respectiva de la realidad personal, en algún momento hemos descrito la sexualidad como respectividad fontal frutiva: la realidad personal humana se constituye en el gozo poiético de la comunicación con las otras personas (Jiménez Ríos, 1995, pág. 379).

Esta descripción ha sido retomada e injertada en un contexto educativo en trabajos posteriores. Así, por ejemplo, en un estudio sobre los valores sexuales de futuros profesionales de la educación (Jiménez Ríos, 2003) y en otro, más divulgativo, centrado en la necesidad de una educación sexual (Jiménez Ríos, 2004).

Recientemente, un grupo de investigación en sexología, intentando describir la

dimensión sexual - desde una perspectiva más biológica - ha hablado de «sistema sexual» (Roldán, López y Cabello, 2004). Un término que inmediatamente se subsume en lo personal: podemos hablar del «sistema sexual personal» o «sistema personal sexual».

La vinculación con la tierra, con el medio en el que vivimos, es algo que cada vez se muestra y se comprende con mayor radicalidad. Una profunda interdependencia en la que podemos hablar de una naturalización de la historia (nuestros hijos nacen marcados por el tesoro de la evolución y la acumulación histórica) y una historización de la naturaleza (la tierra se encuentra marcada por la acción humana hasta tal punto que ya sin ella pelagra su continuidad). De esta manera, si nos acercamos desde la perspectiva del trabajo, de su enraizamiento en la tierra para construir su mundo de relaciones personales, entonces podemos hablar de un «sistema personal ecológico» o un «sistema ecológico fontal».

La libertad se muestra como la clave dinámica del sistema personal en sus diversos niveles (mineral, vegetal, animal, personal) y estructuras (sexualidad y trabajo). Sexualidad y libertad constituyen sistema, el sistema comunicativo en que consiste el ser humano.

2.2.2. Alienaciones de la persona-sexuada

En torno a estos niveles y estructuras vamos a indicar algunas alienaciones actuales que subyugan a la realidad personal, en su sexualidad y libertad, en el ejercicio responsable de la comunicación vital.

Si nos fijamos en la persona desde el aspecto de lo mineral y su importancia, podemos enunciar cuestiones básicas como la necesidad de oxígeno, de agua y alimento, así como de sustancias que contribuyan a una vida lo más saludable posible. En este nivel básico ya encontramos grandes dificultades, desde la contaminación ambiental hasta la falta de medicinas, pasando por la dificultad de muchas personas de la tierra para acceder al agua y al alimento. Una alienación que afecta a lo más elemental de la vida personal y que es consecuencia de un desarrollo histórico marcado por el egoísmo y la insolidaridad.

Si lo abordamos desde el aspecto vegetal, se nos muestra en primer lugar que necesitamos una tierra, un espacio en el que poder vivir. E inmediatamente se plantea la cuestión del territorio, con el problema de los límites, que se hace concreto en la necesidad de un habitáculo. En el plano internacional encontramos un gran número de conflictos por el territorio, de luchas por el establecimiento de los límites y problemas fronterizos. De una manera general, son muchas personas en el mundo las que no gozan de un lugar digno, que constituya realmente un hogar. Incluso en el llamado mundo desarrollado la vivienda se convierte en objeto de enriquecimiento económico, hasta constituir un grave problema para la mayor parte de la población, y cada vez son más personas las que no tienen donde vivir o habitan en condiciones infrahumanas. Para un gran número de personas constituye una «hipoteca» en la

realización de su vida.

La persona, desde el aspecto animal, está marcada por el movimiento. Experimenta la necesidad de deambular por la tierra para encontrar el sustento y el espacio en el que seguir viviendo. Arrecia el problema de los límites, con las migraciones, y hasta el moverse en los complejos espacios actualmente contruidos se convierte en una tremenda complicación.

Muchos presagiaban que el gran problema del siglo presente sería el de las migraciones, aunque por nuestra parte pensamos que más fuerte es aún el de los fanatismos, especialmente los oficiales, los que se imponen en nombre de una ley que sobrepasa sus límites negando la realidad de la persona como absoluto relativo, es decir, libre y relacional, sujeto a los límites de la finitud de la temporeidad.

Ciertamente que el problema de los límites territoriales, con todas las implicaciones humanas y legales, es un asunto cotidiano que golpea nuestra entraña. Se trata de un problema muy complejo que reclama el acercamiento honesto y creativo a la realización de los derechos humanos. Pero muchas veces se tiene más la impresión de la pura reducción al instinto animal de defensa del territorio que de un proceso dialógico en busca de la mejor organización del espacio de la tierra para el bien de las personas que la habitan. Unos límites que afectan también de una manera coercitiva al intercambio justo de bienes y servicios dificultando que la producción humana revierta sobre el mayor número de personas posible, en el horizonte intencional del mayor bien social posible de la humanidad entera.

Mientras tanto los capitales migran, decidiendo las fronteras, a los espacios en los que la mano de obra se puede explotar, para después abandonar desolados.

Dentro de los marcos territoriales legalmente establecidos no son pocas las leyes que regulan el movimiento de la personas, no siempre con la mejor intención aunque alegando a ella se autolegitimen para imponerse. Baste referir la complejidad de las leyes que regulan la circulación de las personas, incluidas aquellas que se refieren a los medios de locomoción.

Todos estos aspectos cobran su sentido cuando los miramos desde la dimensión última y radical de lo personal, mostrándose como algo que necesariamente hay que atender por el respeto que reclama la vida-personal sobre la tierra, fundado en la dignidad de la persona, que requiere el ejercicio responsable de la libertad.

Desde la perspectiva de la persona, en sus dimensiones de sexualidad y trabajo, también podemos advertir diversas alienaciones.

La primera, que ya denunciaba Bertrand Russell, consiste en una inversión del orden: en lugar de trabajar para vivir, se vive para trabajar; y lo peor es que no se trata de una opción personal, sino de una imposición del creciente capitalismo, que hoy llega a robarnos todo lo personal, lo que más queremos, hasta convertirnos en mercancía. Y todo justificado bajo la perversión de una interpretación de la realidad

que llega a ser una ideología que podríamos llamar de segundo nivel: se pretende convencer -y se logra en muchas ocasiones - que ese ultraje a nuestra dignidad es necesario, para nuestro bien.

Un ejemplo cotidiano se muestra en la cantidad de familias rotas porque los miembros adultos que las constituyen se encuentran obligados a trabajar - si es que tienen esa posibilidad - para poder mantener el trabajo, en primer lugar, y para poder atender al esfuerzo que requiere cubrir las necesidades básicas de la vida familiar. Los más afectados por esta situación terminan siendo los menores, cuya educación se hace difícil y el manejo social bastante fácil.

Si observamos las inercias de los mercados económicos y financieros a nivel mundial, nos encontramos con la aparente precariedad de un sistema que engulle cuanto encuentra a su paso, y una inercia de consumismo tan degradante como necesaria, vista desde el interior del sistema. Una inercia que se hace lacerante en quienes mueren de hambre y que nos asalta cada vez más en la dificultad que muchas personas y grupos encuentran para vivir dignamente, incluso en el primer mundo. Los negocios se consideran rentables solamente si producen una plusvalía desorbitada, y frente a la estructura empresarial el «consumidor» se encuentra indefenso ante una organización capitalista en la que no hay nadie responsable. Los procesos de acumulación de capital culminan con la retirada de quienes lo acumulan, la quiebra de la entidad que ha permitido la acumulación, y el sujeto de la acción se presenta públicamente como el damnificado, apropiándose de este modo de más dinero público.

Por otra parte se produce para vender, no para usar, lejos del objetivo de mejorar la vida de las personas en la tierra. Esta estructura mercantilista tiene graves consecuencias para la vida de las personas, por sí misma y por los efectos colaterales que tiene en el medio a causa de una explotación desequilibrada de los recursos. Podemos pensar en los países que se encuentran explotados y en conflictos graves por ser poseedores de materiales que se usan en la construcción de aparatos para las comunicaciones y las nuevas tecnologías. Un material, que tanta vida cuesta, y que termina acumulándose en toneladas de desechos que son producto del marketing empresarial.

Si nos detenemos ante los canales de la información y la comunicación nos sorprende la tragedia de la incomunicación que produce el mundo de las comunicaciones. Personas que sólo interaccionan con la máquina, absortos de toda realidad. Dibujos animados que instalan a los niños en el odio y la violencia a través de un sincretismo diabólico capaz de superar las mayores barbaries de la historia, con la continua irrupción de un conflicto fatal y necesario que impide la acción responsable. Informativos destinados a configurar la realidad social en función de determinados intereses económico-políticos, que se alejan de la búsqueda del mayor bien personal y colectivo.

La involución de las redes de comunicación y su orientación cada vez más clara

hacia el negocio del ocio. La inseguridad en estas redes y en cualquier movimiento que tengan que realizar las personas. El pseudo-anonimato de diversos canales de interacción en la red, así como los peligros que encierran las redes sociales. Parejas que se constituyen a la vez que se diluyen en una especie de despersonalización inconsciente, que implica una huída ficticia de la realidad simbólica que significan como personas reales. El uso de la red para la pornografía y el abuso infantil: se han dado casos en los que se ha negado su existencia por parte de los responsables incluso después de haber sido informados por colectivos de profesionales y haber sido denunciada a las autoridades competentes. Incluso, podemos referir un dato poco relevante, pero significativo: el dominio «montrealsex.com», que sirvió de apoyo al congreso mundial de sexología que tuvo lugar en Montreal en 2005, unos meses después, estaba en manos de una empresa dedicada a la pornografía.

Podríamos seguir relatando y profundizando: en definitiva parece que la superación del tiempo y el espacio que significan las tecnologías de la información no están sirviendo a una superación en el grado de comunicación humana. Parece que, más bien al contrario, éstas se ponen al servicio de intereses particulares y no siempre acordes con la estructura simbólica del ser humano. Parece que avanzamos en la línea que presentía Leroi Gourhan en la década de los sesenta al preguntarse por el devenir de la evolución: el desarrollo técnico no está generando un desarrollo simbólico. La incomunicación personal en el mundo de las comunicaciones resulta lacerante y no parece estar facilitando la deseada revolución que en la historia humana pudiera generar. Tal vez hasta se está propiciando la posibilidad de ser analfabetos informados, abrumados y aniquilados por el despliegue de una información que no tiene el norte en la persona.

Si reflexionamos sobre la legislación actual podemos tener la impresión que cada vez queda menos espacio para la moral y la libertad, la responsabilidad y la autoridad, y en muchas ocasiones pudiéramos advertir una transgresión de la dignidad humana, o al menos, una cierta confusión entre finitud y culpa, una presunción de que el hombre es malo, un triunfo de Hobbes: *homo homini lupus*.

En la primera ponencia del XXVII SITE (Las Palmas de Gran Canaria, 2008), en torno a la ciudadanía, se refieren diversos fenómenos contemporáneos que agitan la vida cotidiana: violencia de género, malos tratos, reyertas callejeras, acoso escolar, padres y profesores agredidos, pandillas juveniles enfrentadas, xenofobia, consumo de drogas, conductas de riesgo. Estos se ponen en relación con una legislación preventiva y, en algunos casos, punitiva y muy controladora: carné de puntos, sanciones y retirada del permiso de conducir, ley antitabaco, ley contra el botellón, toques de queda para los adolescentes, multas a los padres si sus hijos menores hacen novillos o se emborrachan, e incluso la prohibición de ingerir comida basura. Se advierte del peligro de una lectura pedagógicomoral que intente llenar el vacío ético con ciertas perspectivas morales sustantivas que pueden abrir la fisura ideológica del adoctrinamiento.

Desde otra perspectiva, después de la «muerte de Dios», el hombre ha creado

nuevos dioses, muy pegados a los intereses mezquinos de una tierra desolada y fragmentada. Así, el dios calidad o el dios ecología sirven a determinados intereses económico-políticos que desfiguran la realidad para impedir que la persona pueda centrarse en el proceso de su realización como realidad sexual y libre, comunicativa y simbólica. Sobre problemas reales, tienen la capacidad de inventar grandes mentiras, que imponen los medios de comunicación, alarmando a la humanidad, y sometiendo a las personas a un hiper-exigente proceso de producción sin fundamento, en el que la persona resulta desplazada y aniquilada. Se trata de un esfuerzo ético que se presenta como necesario e imposible: paraliza la acción y genera la culpa.

Podríamos seguir enunciando y profundizando. En definitiva sólo queremos mostrar algunas pinceladas de lo que nos lleva a reflexionar sobre la realidad actual y descubrirla con la marca de una actitud gnóstica, en la que el hombre se vuelve sobre sí, perdiéndose en la contradicción de un presente sin tiempo, que niega de hecho toda posibilidad de trascendencia en el devenir histórico y más allá de la temporalidad. En esta actitud, presa de una continua caída fatal y necesaria, en la que se confunde la finitud con la culpa, se hace imposible todo proceso de crecimiento personal e histórico, cualquier dinamismo educativo. La realidad personal-sexual se encuentra alienada.

2.3. LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO EJERCICIO DE LIBERTAD

Frente a las inercias de alienación del ser humano, en cuanto realidad sexual, hemos de situarnos en una postura de resistencia pacífica, desde la dignidad, en la se funda la libertad y se despliega la racionalidad en su relacionalidad constitutiva.

De esta manera la educación sexual se muestra como una perspectiva fundamental de la educación, entendida como práctica de la libertad, en el sentido freiriano, articulando la riqueza etimológica del verbo educar: estardando-de-sí lo mejor de la persona, apropiándose creativamente los tesoros de la historia.

2.3.1. Educación sexual y salud social

En el centro de la educación sexual está la persona en su proceso de liberación personal y social.

La educación sexual, comprendida desde la mostración del ser humano como comunicación simbólica, es una educación integral en valores:

Búsquedade plenitud

Enel juego creador de la libertad y la entrega sexual

Comodinamismo placentero de conocimiento e integración personal

Enla seducción poética igualitaria

Y la transformación de la realidad social.

Liberación personal y crecimiento social se unen en la educación sexual, que encuentra su horizonte en el juego creador de la comunicación y la entrega de la vida.

En la tarea de una educación sexual adecuada, en un mundo en el la persona está siendo desplazada, encontramos un punto de apoyo en un elenco derechos sexuales que comenzó su andadura en Valencia en 1997 y fueron asumidos por la OMS en el documento «Promoción de la salud sexual. Propuestas para la acción» que vio la luz en Guatemala en el año 2000:

- El derecho a la libertad sexual.

Elderecho a la autonomía, integridad y seguridad sexuales del cuerpo.

- El derecho a la privacidad sexual.

Elderecho a la equidad sexual.

- El derecho al placer sexual.

Elderecho a la expresión sexual emocional.

- El derecho a la libre asociación sexual.

Elderecho a la toma de decisiones reproductivas, libres y responsables.

- El derecho a información basada en el conocimiento científico.

Elderecho a la educación sexual integral.

- El derecho a la atención de la salud sexual.

Los derechos sexuales, interpretados siempre desde una comprensión de la persona que respete su dignidad y libertad, en igualdad y justicia, pueden constituir una guía para una educación sexual adecuada.

En el mismo documento se recogen algunas condiciones para una sociedad sexualmente sana que había elaborado el Consejo Americano de Educación Sexual, SIECUS. Entre ellas se destaca la necesidad de una buena educación sexual, además de la investigación y el compromiso político.

Una educación integral en valores sexuales favorece la construcción de un tejido social saludable.

2.3.2. Sexualidad y utopía, trascendencia y libertad

Sexualidad y libertad forman sistema en la estructura dinámica de la realidad

personal humana. Sexualidad y libertad se muestran en el dinamismo deseante de la persona, abriéndose más allá de cualquier realización histórica.

Por ello, la solidaridad se constituye en la clave de la realización de la persona como realidad sexuada, como ejercicio de libertad, en la entrega de la vida, hasta más allá de cualquier exigencia ética.

Una educación integral en valores sexuales abre el horizonte de la liberación de la persona-sexuada, ayudando en la superación de las múltiples alienaciones por las que se encuentra acecha en el mundo actual.

Una educación sexual, como ejercicio responsable de libertad, tiene la capacidad de abrir a la trascendencia, fundando el presente de la realización personal y social.

Y dando un paso más, si la sexualidad muestra el intercambio simbólico en el que consiste el ser humano en el juego poético de la libertad y la entrega, la persona divina - para quienes consideren esta posibilidad - bien puede consistir en un Intercambio Simbólico en la plenitud del Amor.

Permaneciendo en el horizonte abierto de la historia, podemos evocar el requerimiento de Foucault en su historia de la sexualidad: sigue siendo necesaria la liberación de la palabra sexual, como liberación personal, en un mundo que, bajo la apariencia de su sonoridad, sigue amordazándola en múltiples alienaciones, porque no le interesa el dinamismo comunicativo y simbólico que la sexualidad significa.

2.3.3. Hacia una teoría de la educación sexual

A la Teoría de la Educación, como reflexión práctica, en torno a la sexualidad y la libertad, teniendo en cuenta que la persona, sexuada y libre, es el sujeto de la educación cuyo fin son los valores, le competen las siguientes tareas concretas:

- Fundamentar la educación sexual como dimensión fundamental en la educación integral de la persona, como una educación en valores sexuales, una educación personal y solidaria.

Articularlas diversas disciplinas en orden al crecimiento y salud integral del ser humano y su realidad social.

- Proponer las grandes líneas educativas en un esfuerzo de análisis y síntesis, dada la amplia y profunda dimensión del hecho sexual, en el dinamismo vital de un continuo cambio personal, social y cultural.

De una manera global, corresponde a una teoría de la educación sexual realizar una reflexión práctica que afronte de manera liberadora el momento actual y ayude a la persona a liberarse, de la mejor manera posible, de las alienaciones a las que se encuentra sometida en cuanto persona-sexuada.

CAPÍTULO 3

Paro, educación y empleabilidad en la sociedad del conocimiento

GABRIEL CARMONA ORANTES

3.1. INTRODUCCIÓN

La problemática del desempleo y en particular la del paro juvenil se puede convertir en un reto social prioritario a la luz de las cifras y de las nuevas condiciones sociales. Los jóvenes se enfrentan a las mismas situaciones de complejidad que el resto de miembros de las sociedades postindustriales pero con mayores dificultades. La tasa de desempleo juvenil - menores de 25 años - duplica la del desempleo general, en España durante el mes de agosto de 2009 llegó hasta el 39,2%, 13,5 puntos porcentuales más que hace un año, y prácticamente el doble de la media de la UE-27 (19,8%), según datos Eurostat recogidos por el Instituto de Estudios Económicos (IEE). También en el conjunto de la Unión Europea ha crecido pasando del 15,5% en agosto de 2008 al 19,8% en el mismo mes de 2009.

La primera década del nuevo siglo se abre con varios interrogantes sobre la situación del mercado laboral ¿el desempleo juvenil es una tendencia propia de las nuevas condiciones sociales? ¿Es coyuntural, en función de la duración de la crisis económica? ¿Es estructural, en la medida que está vinculado a un sistema productivo que se muestra agotado en la actualidad?

En cualquier caso, observamos con evidente preocupación cómo se incrementa el número de jóvenes en desempleo a largo plazo u obligados a trabajar precariamente con contratos de corta duración, dando lugar al subempleo.

Corroborar esta inquietud la propuesta del Programa de Trabajo Decente de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en el que se pretende la promoción del empleo productivo para jóvenes. El problema afecta de manera desigual según se trate de países desarrollados o no, pues estos últimos suman la cuestión demográfica, en torno al 50% de las poblaciones de estos países es menor de 25 años, y el 30% se encuentran bajo el umbral de pobreza, además de no participar de las ventajas del paradigma de la formación continua.

Esta problemática se hace más compleja en el contexto de la globalización, el cambio tecnológico y los nuevos modelos productivos de la sociedad del conocimiento, pues da lugar a una estratificación del mercado laboral que en estas circunstancias se vuelve más discriminante. Así la acreditación académica, las destrezas, las aptitudes, el perfil competencial, las redes sociales exigidas para el acceso a sistemas laborales avanzados, son exclusivos de jóvenes de estratos sociales

bien situados, ya que pueden disponer de experiencias de socialización adecuadas y sobre todo cuentan con posibilidades de uso de las redes en las que se producen oportunidades de empleo.

Lo expuesto nos sitúa ante una aparente contradicción, la generación de jóvenes mejor formada de la historia tiene mayores dificultades para su incorporación y estabilización social, lo que nos lleva a la necesidad de estudiar con mayor profundidad el fenómeno y a entrever que para alcanzar soluciones no basta con desarrollar políticas sociales centradas en la educación, capacitación y formación, sino que serán necesarias medidas estructurales que incluyan una mayor integración de las políticas activas de empleo para jóvenes; reorientar la actuación de los servicios públicos de empleo y mejorar su funcionamiento; reducir la temporalidad injustificada y promover la inclusión laboral a través de la dinamización del entramado socioeconómico.

3.2. PARO, EDUCACIÓN Y MERCADO LABORAL

3.2.1. Descripción del fenómeno en Europa, España y Andalucía

La tasa de paro en la zona euro ha aumentado hasta el 10% en el pasado mes de noviembre de 2009, lo que significa que 15,71 millones de personas carecen de empleo, siendo la tasa de paro más alta desde agosto de 1998, mientras que el dato en la Unión Europea, donde el número de parados alcanza los 22,89 millones, es el más elevado de la serie histórica, que comienza en enero del 2000 según datos recabados de la Oficina Comunitaria de Estadísticas (Eurostat).

Todos los estados miembros han visto incrementar sus tasas de desempleo en el último año. Los menores aumentos se registraron en Alemania (del 7,1% al 7,6%), Luxemburgo (del 5,2% al 6%) y Malta (del 6,2% al 7%), mientras que el mayor incremento fue el de Letonia, donde la tasa de desempleo subió en un año del 10,2% al 22,3%.

La tasa de paro masculina según la citada oficina europea de estadísticas, aumentó en la zona euro hasta el 9,9%, desde el 7,5%, mientras que en el caso de las mujeres el paro alcanzó el 10%, frente al 8,6% de hace un año. El desempleo juvenil subió hasta el 21%, en contraste con la tasa del 16,6% de hace un año, en España se situó en el 43,8%.

Los datos de desempleo general por países son los siguientes: Lituania (31,2%), Letonia (28,1%), Suecia (27,3%), Irlanda (26,4%), Eslovaquia (25,6%), Grecia (25,2%), Hungría (25,1%), Italia (24,5%), Francia (24,4%), Estonia (24%), Finlandia (23,2%), Luxemburgo (21,8%), Bélgica (21,2%) y Rumanía (19,8%).

Por debajo de la media, se situaron Polonia (19,5%), Reino Unido (19,3%), Portugal (18,5%), Bulgaria (16,3%), República Checa (16%), Malta (15%), Eslovenia (13,6%), Chipre (12,1%), Dinamarca (11%), Alemania (10,8%), Austria (10%) y

Países Bajos (6,3%).

En Andalucía, el número de desempleados registrados en las oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM) aumentó en 132.115 personas durante el pasado año, un 18,37 por ciento más respecto a 2008, con lo que la cifra total de parados se situó al finalizar el ejercicio en 851.493 personas, según los datos del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Por sexos, en la comunidad andaluza, de los 851.493 desempleados registrados al cierre de 2009, 433.456 fueron hombres y 418.037 fueron mujeres.

Por sectores, el paro registrado Andalucía aumentó especialmente en el sector de la Construcción, seguido de la Industria

En el resto de sectores, el paro descendió, de forma que en la Agricultura el paro descendió en 5.121 desempleados menos, hasta los 36.478 parados; en el sector Servicios bajó en 4.648 desempleados menos hasta los 445.117 parados; y en el Colectivo Sin Empleo Anterior descendió en 1.994 desempleados, hasta los 91.032 parados.

3.2.2. Causas del paro

Sintetizando mucho, dos son las corrientes que más fortuna están haciendo a la hora de explicar la nueva situación de desempleo creciente, de un lado, la crisis del capitalismo financiero tiene como consecuencia la ralentización, cuando no paralización, de importantes sectores del sistema productivo industrial y de servicios, como respuesta, éste se deshace de sus agentes provocando una constante destrucción de empleo. Por otra parte y esto es propio del caso de España, nuestro mercado laboral ha crecido de manera desequilibrada, pues ha aumentado en los últimos años la mano de obra de baja cualificación, que atendía un sistema productivo de bajo perfil en cuanto a las necesidades de conocimientos, por lo cual las empresas no tienen elementos suficientemente cualificados para desarrollar o reorientar la producción acorde con un modelo apropiado a la sociedad de conocimiento en la que nos encontramos.

Evidentemente, esto no es más que una somera aproximación al análisis de la causalidad del problema, pero suficiente en lo que a nuestro cometido como actores de la educación compete. Se adivina que en el medio plazo es necesario tener esa población laboral formada en el sentido del progreso científico - tecnológico y en el corto plazo, igualmente va a ser necesario formar a un personal que pueda aprovechar las oportunidades que surjan desarrollando su polivalencia.

En este sentido, encontramos que según los datos que se desprenden de (Eurostat) la baja formación es una de las principales causas de desempleo juvenil en España. La tasa de abandono escolar es la tercera más alta de la Unión Europea: un 31% en 2007, tan sólo por debajo de Malta (37,6%) y de Portugal (36,3%). Estas cifras,

además, se mantuvieron estables durante la última década un 30% en 1997, un 31,7% en 2004 y un 29,9% en 2006.

También la lectura ha sufrido mayor descenso, según la última encuesta sobre el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, respecto a los informes anteriores, la media española de lectura descendió de 481 a 461 puntos, lo que nos sitúa en el puesto 35 de los 57 estudiados.

La educación parece tener un papel importante en la transición de la escuela a la vida laboral. Así el informe de la Comisión europea sobre el empleo en Europa (2007) refleja que cuatro de cada diez personas que abandonaron los estudios con un nivel de formación bajo habían encontrado trabajo al año siguiente. Sin embargo, la transición es más suave para los que poseen una educación superior: casi dos tercios de los que tienen un nivel medio de formación y tres cuartos de los que cuentan con educación superior encontraron trabajo al año siguiente de su graduación.

Para la CE otro de los factores del desempleo juvenil en España es la inadecuada aplicación de las políticas activas del mercado laboral, el nivel de desempleo general del país y la escasa correspondencia entre el sistema educativo y el mercado laboral.

La educación se revela una vez más, desde la primera revolución industrial, como un instrumento útil a la esfera económica de la sociedad, pero ¿Qué clase de educación será la más adecuada, aquella que privilegia la acreditación sobre la formación competencial? ¿Cómo es el mundo de la producción y el mercado laboral al que tenemos que dirigirnos? ¿Cómo y por qué se relacionan el sistema educativo con el mercado laboral? Para dar respuesta a esta y otras cuestiones hemos de referirnos a teorías que explican dicha relación, educación-sistema productivo-mercado laboral.

3.2.3. Teorías en torno a la educación y el sistema productivo-mercado laboral

A continuación, exponemos las teorías de referencia: teoría del capital humano, teoría de la socialización, teorías credencialistas y perspectiva estructural por su potencia explicativa de los vínculos entre formación, empleo y la influencia de los recursos educativos-formativos en el acceso al mercado de trabajo.

3.2.3.1. «La teoría del capital humano»

La hipótesis central es que la educación aumenta la productividad del individuo que la recibe y genera en consecuencia, diferencias de productividad entre los trabajadores. Estas diferencias pueden ser inherentes a los individuos, pero según la teoría del capital humano, es posible crearlas o aumentarlas invirtiendo en uno mismo y concretamente mediante la formación (M.Blaug, 1981).

El argumento central de la teoría expresa que si los trabajadores realmente quieren mejorar su nivel económico social, deben hacer una elección racional para invertir en

más educación y formación. Sin embargo, ha sido criticado el supuesto según el que unos ingresos más elevados indican una mayor productividad, como consecuencia de una mayor formación, ya que, por una parte, no permite explicar los menores salarios de la población femenina y de las minorías étnicas, incluso con mayores niveles de formación. Por tanto, la teoría explica mal la vinculación entre el nivel de cualificación y el nivel de ingresos, pues, en última instancia, esta relación está condicionada por la clase social, la etnia y el género.

Por otra parte, la decisión de incrementar la educación está relacionada con una serie de variables, no estrictamente económicas: psicológicas, sociales, culturales, familiares. En consecuencia, la relación capital humano-mercado laboral está sujeta al análisis de estas variables específicas, que en ciertos casos son ajenas al proceso educativo.

Finalmente, M.J.Piore (1983) cuestiona la idea de comportamiento subyacente en la teoría del capital humano, según la cual el sujeto es capaz de diferenciar entre medios y fines, y de seleccionar los medios que satisfacen más eficazmente estos fines, con independencia del comportamiento del resto de personas. Según este autor, en el mercado de trabajo, la mayoría de los sujetos no siguen este patrón comportamental, por lo tanto, el supuesto de independencia de las funciones individuales de utilidad no es válido.

3.2.3.2. «Teoría de la socialización»

Para A.Bowles y H.Gintis (1975) la escuela está al servicio del sistema productivo capitalista ya que en última instancia, lo único que exige a la población es la capacidad de insertarse en el sistema de división del trabajo existente, donde las funciones y tareas están claramente parceladas bajo un fuerte control jerárquico. La estratificada organización ocupacional exige a los sujetos, según el nivel de destino, la posesión de ciertas características personales, que el sistema productivo valora positivamente.

El sistema educativo actúa, por tanto, como un mecanismo de socialización-reproducción que imparte a los individuos aquellas cualidades o formas de comportamiento que demandan las organizaciones de producción en función de su estructura interna y orden jerárquico ocupacional. En este sentido, la escuela servirá para que los hijos de obreros obtengan trabajos de obreros y, los de directivos, trabajos ejecutivos. La teoría facilita la comprensión de la existencia de salarios superiores a mayor nivel de educación, debido a que las cualidades necesarias para acceder a las ocupaciones más altas se obtienen en los últimos escalafones del sistema educativo, por lo que debe recompensarse dicho esfuerzo.

3.2.3.3. «Teorías credencialistas»

Encuadradas en las teorías credencialistas se encuentran distintas visiones que analizan y enfatizan la función selectiva del sistema de educación frente a la función

cualificadora aceptada por la teoría del capital humano. Son denominadas como: teoría del filtro, modelo de competencia por los puestos de trabajo y teoría de pertenencia a estatus.

En la teoría del filtro, formulada con las aportaciones de Spence, Arrow, Stiglitz y Riley (1976), la educación es un indicador de la capacidad innata, ya que la formación no añade nada a las características productivas del individuo, sino que pone de manifiesto las particularidades innatas como: la inteligencia, perseverancia, capacidad de trabajo y disciplina. Aspectos, todos ellos, apreciados por el sistema productivo. En este sentido, el sistema educativo es un mecanismo de filtrado que etiqueta a la población según el número de pruebas que ha conseguido pasar con éxito (J.R.Quintas, 1983). El diploma tiene un valor particular porque su obtención provee una muestra de las capacidades adquiridas.

En el modelo de competencia por los puestos de trabajo, la educación es un indicador de la capacidad de formación en la empresa. La productividad, es una característica de los empleos y no de los trabajadores, teoría que contradice radicalmente la hipótesis básica del capital humano. Las competencias para desarrollar una labor, se adquieren mediante formación en el trabajo y no antes de acceder al mismo. El empleador, por tanto, cubre los puestos disponibles calculando los costes potenciales de aprendizaje de cada trabajador, en función de cualificaciones y aspectos personales diversos, tales como: nivel de educación, edad, sexo, hábitos personales, experiencia laboral, disciplina, confianza, disponibilidad, etc. Estas características no garantizan al empresariado una integración directa del trabajador al proceso productivo, pero sí le adelantan, en buena medida el coste de formación que deberá afrontar (L.Thurow, 1988).

En la teoría de pertenencia a un estatus, la educación es un signo de la pertenencia a ciertos grupos sociales. La acreditación educativa constituye un recurso que permite a los más formados, dominar determinadas ocupaciones mediante el control del acceso a los empleos privilegiados.

En este sentido, considera que la educación esencialmente aporta capital cultural no cognitivo. La educación (R.Collins, 1989) no conduce al éxito profesional porque provea de la capacitación competencial necesaria, sino porque se utiliza como mecanismo de selección cultural. Por ello, ante el elevado número de titulados que produce la universidad actual, los grupos de estatus superior aumentan los requisitos necesarios para acceder a los mejores puestos de trabajo a través del establecimiento de elevadas cuotas de adscripción, o mediante mecanismos de restricción en ciertas actividades cuyo acceso era libre.

3.2.3.4. «La perspectiva estructural»

Afirma que el mercado de trabajo no puede analizarse como un todo homogéneo, sino que está constituido por subsistemas que se rigen por mecanismos particulares (L.Toharia, 1986). Uno, primario, caracterizado por la estabilidad de la mano de obra,

buenas condiciones laborales y posibilidades de promoción. Y otro, secundario, con peores condiciones generales, inestabilidad laboral, elevada rotación; en él se encuentran los colectivos laborales menos favorecidos: mujeres, jóvenes, emigrantes y minorías sociales (M.J.Piore, 1983).

Las causas de esta dualidad son diversas, según M. I. García (1998), la tecnología, la formación específica, la intervención sindical, las dificultades de supervisión y control de la mano de obra, etc. Asimismo, no está claro cómo estas causas afectan en la constitución de una dualidad ocupacional, una dualidad industrial o una dualidad empresarial.

Lo que sí parece aceptado según P.B.Doeringer y M. J.Piore (1985) es que el sector primario está formado por mercados internos que no tienen ninguna relación directa con el mercado de trabajo. Constituyéndose en una entidad administrativa, en cuyo seno el precio y la asignación del trabajo se rigen por normas y procedimientos administrativos, que sirven de protección frente la competencia de los trabajadores del exterior.

Mientras que el mercado de trabajo externo si se corresponde al de la teoría económica convencional, por tanto, la formación específica sólo incrementa la productividad del trabajador en la empresa en la cual ha recibido dicha formación. Esto convierte a la formación específica en un factor de la existencia de los mercados internos (P. B.Doeringer y M.J.Piore, 1985).

Como podemos ver, tenemos dos visiones en torno a la importancia de los recursos educativos en los logros laborales iniciales. La primera mantiene que los beneficios de la educación son superiores en el sector primario, donde hay un mercado interno y donde las condiciones laborales facilitan un mayor desarrollo de las cualificaciones y de la formación en el trabajo (W.T.Dickens y K.Lang, 1985).

La segunda, parte de la idea de que los aspirantes para entrar en el sector primario, pasan su tiempo de espera formándose. Por ello, los empleadores seleccionan los mejores candidatos, contratando a los más educados, no porque la educación se considere un factor de productividad, sino porque se asume que los candidatos más formados serán los mejores. Si esto es así, es de esperar que los individuos estén interesados en invertir en educación con el objetivo de acceder al sector primario (A.Sakamoto y D.Powers, 1995).

3.3. EMPLEABILIDAD EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA INFORMACIÓN

La empleabilidad se entiende como el conjunto de aptitudes y actitudes que posibilitan a un individuo el acceso y permanencia en un puesto de trabajo. El término empleabilidad no existe como tal, en nuestra lengua, proviene del vocablo «Employability». Esta palabra, a su vez fue construida a partir de «employ», que se traduce como empleo y «hability», habilidad. El significado casi literal es: «habilidad

para obtener o conservar un empleo». La significación derivada de esta misma palabra es: la capacidad demostrada en el mercado laboral para eludir el desempleo.

La noción de empleabilidad surge en la década de los 80 sin aparente relación con la teoría del capital humano, debido a la lentitud de respuesta de ésta ante la crisis del mercado laboral. Por ello, la empleabilidad era una noción usada por los agentes y asesores de Recursos Humanos como una fase de la selección de personal, restringida al momento de la contratación (M.J.Piore, 1985).

En este periodo la empleabilidad se representa como el umbral de acceso donde se han de manifestar las habilidades propias en contraposición a la exigencia del puesto de trabajo. Esta imagen individual en realidad debe ampliarse tomando en cuenta el tamaño de la oferta de fuerza de trabajo que exista para ese mismo puesto y que se materializa como una «cola» de aspirantes al mismo puesto.

La teoría de la fila, como la identifican M.J.Piore y P.B.Doeringer (1985) sostiene que los empresarios distribuyen los puestos existentes entre los trabajadores primeros de la cola, que a su vez, son los que muestran mejor nivel de empleabilidad o han realizado mayor inversión en capital humano (M.J.Piore, 1985).

Sin embargo, como hemos visto anteriormente, la formación y la educación no son factores importantes para determinar la productividad potencial de los trabajadores, dado que ésta es una propiedad de los puestos de trabajo, no de la mano de obra y sobre todo, que las destrezas cognitivas necesarias para aumentar el rendimiento son aprendidas a través de programas de formación que pueden ser informales, externos a lo escolar.

Por ello, K.Arrow (1972) sugirió que la educación puede ser un mecanismo para discriminar a los trabajadores apropiados, en la medida en que la acreditación formativa de los mismos sirva para dar muestra de una mayor disciplina, constancia, responsabilidad, etc.

Lo expuesto nos invita a considerar que lo importante en la definición de empleabilidad son las actitudes, así se muestra en una investigación de K.Cotton (1993) sobre los criterios más ampliamente compartidos por los empresarios para elegir personal en función de sus cualidades de empleabilidad. El resultado se puede resumir en un compendio de nuevas exigencias que engloban por un lado, competencias básicas que mejoran la comunicación y, por otro, actitudes y buena disposición al trabajo en equipo.

La autora las organizó en tres categorías de demanda: habilidades básicas; habilidades de pensamiento de alto nivel y habilidades socio-afectivas. Es significativo el predominio en la valoración de las habilidades sociales o relacionadas con la afectividad y la capacidad de «saber estar» no sólo con los superiores, sino con los iguales en el trabajo. Todas las habilidades denominadas emocionales, especialmente la formalidad, responsabilidad y actitud positiva hacia el trabajo, son

vitales desde el punto de vista de los empleadores.

Los resultados confirman que las habilidades del conocimiento técnico u ocupacionales específicas son menos relevantes para el empleo, especialmente en el primer empleo, que un nivel general de habilidades de lectura, de responsabilidad, de actitudes positivas hacia el trabajo, la habilidad de comunicarse bien y la habilidad para continuar aprendiendo. En este sentido, G.Becker (1982) cita investigaciones que indican que el 87% de las personas que perdieron sus empleos, o no fueron promocionados, se debió a que tenían inapropiados hábitos de trabajo y mala actitud, más que falta de conocimiento o habilidades de trabajo.

De estas investigaciones se desprende que la empleabilidad es la evidencia empírica de que los mercados laborales están cambiando, orientándose a mejorar la producción a través de la implicación de los participantes en la organización. Sin embargo, el coste de los nuevos climas laborales corre a cargo de los demandantes de empleo, pues deben llegar con las nuevas habilidades aprendidas y convencidos de la necesidad de compartir los objetivos de la empresa. Estas habilidades las deberá desarrollar de manera individual, aunque recientemente se ha comenzado a reconocer su importancia social, de tal manera que ya se plantea como una responsabilidad del sistema educativo.

3.3.1. La empleabilidad como objetivo del sistema de educación superior

En Definition and Selection of Competences. DESECO (OCDE, 2002) se define la empleabilidad como «las habilidades para responder a las demandas laborales o llevar a cabo tareas con éxito, coherentes con las dimensiones personales, cognitivas y no cognitivas». Mientras para A.Delgado García (2005) serán una combinación de habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión desarrolladas a lo largo del proceso educativo integral de los estudiantes.

Por tanto, los resultados del aprendizaje serán conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conoce y será capaz de hacer al finalizar su formación (L.Mertens, 1996). Son en definitiva, capacidades de trabajo que están conformadas por conocimientos, actitudes, aptitudes, hábitos, valores y motivaciones dirigidas al desempeño profesional.

Así definida, la empleabilidad se puede observar como algo característico de una persona, que a su vez, está relacionado con la promoción o mantenimiento del puesto de trabajo, de tal manera, que medida de modo fiable, nos explica de manera significativa la inserción laboral de unos trabajadores respecto de otros. A la vez que, siendo una combinación de atributos resultantes del aprendizaje en un proyecto educativo; los alumnos deben ser capaces de mostrarlos al final de dicho proceso (J.González Ferreras y R.Wagenaar, 2003)

3.3.2. Características de la sociedad actual. Sistema productivo y empleabilidad

Para describir las características de la sociedad actual se usan nociones como sociedad del conocimiento, la información y sociedad red. La noción sociedad de la información se utiliza sobre todo cuando se tratan aspectos tecnológicos y sus efectos sobre el crecimiento económico y el empleo. Esta discusión tiene como punto de partida la consideración de que la producción, la reproducción y la distribución de la información es el principio constitutivo de las sociedades actuales. Pero, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en el ámbito político, se observa que este término es reemplazado por el de sociedad del conocimiento lo que implica un cambio conceptual de la información al conocimiento considerándolo como principio estructurador de la sociedad actual, resaltando su importancia en los cambios de la estructura económica, de los mercados laborales, la educación y la formación.

Con el fin de mejorar nuestra comprensión de la sociedad actual vamos a desarrollar las nociones antes expuestas. Sociedad red según M.Castells (1996) es un concepto situado entre sociedad de la información y sociedad del conocimiento, para hacer tal distinción diferencia entre información e informacional.

Información, es comunicación del conocimiento, mientras que, informacional indica la propiedad de una forma específica de organización social, donde la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico.

Al igual que el concepto sociedad del conocimiento, el de sociedad red plantea que, la transformación actual de la sociedad se debe a que información y conocimiento se convierten en los factores productivos más importantes. Sin embargo, M.Castells (1996) declara que, ni la tecnología determina la sociedad, ni la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico. El enfoque de la sociedad red, parte de la idea de una tecnología ya asumida e investiga los efectos de la aplicación de los inventos tecnológicos sobre la sociedad.

La imagen de red, se debe a que la tecnología es una construcción social en cuyo desarrollo intervienen múltiples actores, diferentes intereses, conformando un entramado de interacciones. No obstante, esta visión, se presenta con cierta debilidad al no profundizar, en el análisis del grado de incidencia del conocimiento, en los procesos socio-económicos y sobre el propio conocimiento, cuando se ha convertido en el factor productivo más importante.

En cambio, a partir de los años 90, el concepto sociedad del conocimiento se impone tanto en la política como en las ciencias sociales (P.F.Drucker, 1994), pues sociedad de la información hace referencia solamente a la base tecnológica para caracterizar la sociedad actual, por lo que sociedad del conocimiento es más apropiado por su capacidad descriptiva, aunque paralelamente es menos conciso, por lo que se hace necesario precisarlo. Así, M.Heidenreich (2003) destaca cuatro definiciones:

1. Al igual que la sociedad de la información, la sociedad de conocimiento destaca la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización en los procesos económicos.
2. El conocimiento es considerado como uno de los principales causantes del crecimiento junto con los factores capital y trabajo. En este sentido, se concede una relevancia crucial a la producción de tecnologías del conocimiento y servicios basados en el mismo.
3. Se destaca la creciente importancia de los procesos educativos y formativos, tanto en su vertiente de educación y formación inicial, como a lo largo de la vida.
4. Se acentúa la creciente importancia de los medios, servicios, soportes, etc. de conocimiento y comunicación, que generalmente se denominan actividad productiva del conocimiento (OCDE, 2001)

El concepto sociedad del conocimiento alude, por tanto, a los cambios operados en las áreas tecnológicas y económicas de la sociedad estrechamente relacionadas con las TIC, con la planificación de la educación y formación, con la gestión de conocimiento y con la producción.

3.3.2.1. «Descriptores de la sociedad del conocimiento»

Uno de los aspectos decisivos para la comprensión de la nueva sociedad del conocimiento, es que los sectores de producción de bienes pierden importancia en la estructura económica a favor del sector servicios. Más concretamente, crece la importancia de los mercados globalizados de finanzas, de capitales, frente a los mercados de productos manufacturados (industriales). Además, la estructura laboral cambia en favor del aumento de las categorías profesionales altamente cualificadas. En las empresas, se prioriza tener sistemas adecuados de gestión del conocimiento, adaptar las estructuras organizativas y de gestión a un entorno cambiante.

También, aparecen cambios profundos en el ámbito político, en el sentido de que las decisiones dependen cada vez más de una legitimación científica, lo que hace que los actores políticos dependan cada vez más de expertos y asesores. Al mismo tiempo, los márgenes de decisión y la capacidad de gestionar procesos sociales desde el sistema político, ceden en favor del económico fuertemente globalizado (H. Willke, 1998).

Relacionado con los cambios en las estructuras laborales, también se constata una creciente importancia de la educación, que se refleja en el nivel de oferta-demanda formativa y el aumento de población usuaria del sistema educativo. Un indicador es la transformación de las universidades como instituciones de elite en instituciones de educación superior masificada. Sin embargo, este hecho no explica si el avance tecnológico es causante de la expansión educativa o a la inversa y consecuentemente

factor de transición a la sociedad del conocimiento.

Por tanto, podemos decir que la noción actual de sociedad del conocimiento no está centrada exclusivamente en el avance tecnológico, sino en la importancia del conocimiento como recurso económico fundamental y por ende, su acceso, transmisión-adquisición, gestión, etc. de donde se deriva, a su vez la necesidad de aprender a lo largo de la vida.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre la novedad del modo de vinculación entre conocimiento, economía y educación; y sobre todo qué entendemos por conocimiento,

ya que podemos adoptar una visión liberal «saber por saber», o una perspectiva práctica «saber para transformar» e incluso más.

En cualquier caso, lo que parece haber revolucionado el sistema económico es la disposición a poner en duda las normas y reglas establecidas y por tanto, a innovar.

La sociedad del conocimiento se configura cuando las operaciones basadas en conocimiento se hacen imprescindibles en las estructuras, procesos de reproducción material y simbólica, de tal manera que el tratamiento de información, el análisis simbólico y los sistemas expertos se convierten en dominantes respecto a los otros factores de re-producción (H. Willke, 1998).

Para concluir y como resultado de lo expuesto, manifestamos la necesidad de un acuerdo social en torno a la función de la educación y las instituciones formativas, ya que en la actualidad siguen operando dos tendencias principales, una, que prioriza la transmisión de habilidades técnicas-profesionales y formación de hábitos laborales. Y la otra, que no cuestiona lo anterior, simplemente se debate si la formación ha de ir a cargo del empleado o del empleador.

Cuando lo que necesitamos es una educación generadora de conocimiento, dado que, sólo esta sociedad altamente diversificada, es capaz de generar dinámicas transformadoras permanentes a través de la constitución de subsistemas orientados al cambio, como es el caso de la ciencia, la economía, la tecnología y la educación. En este sentido, la validez del concepto de la sociedad del conocimiento dependerá de la relevancia estratégica que adquieran la educación, producción, distribución y reproducción del conocimiento, su inclusión en red y su participación desde las estructuras locales a las globales.

CAPÍTULO 4

La formación continua de los trabajadores, frente al inmovilismo

VALENTÍN CAROZO MARTÍN

4.1. INTRODUCCIÓN

En los primeros albores de este siglo xxi, que recién estamos estrenando, inmersos ya en una cada día más real aldea global que se enriquece y que se perjudica por una idiosincrasia propia tan peculiar; en unos tiempos de cambios profundos, crisis financieras y, hasta de valores, se hace más que necesario buscar respuestas apropiadas y eficaces para seguir creciendo y desarrollándonos. No cabe duda que la formación supone un baluarte, que por sus características, se convierte en herramienta idónea para ayudar en estos tiempos de crisis.

Hablamos, pues, de una herramienta usada desde los orígenes del hombre, un sistema capaz de ayudar a superarse y avanzar en pos de la humanidad, estamos hablando de una formación, que desde su vertiente no formal, supone un aparejo de trabajo útil, demostradamente eficaz.

Los tiempos actuales, cargados de una notable crisis económica y por ende laboral, en un mundo donde la destrucción de empleo se acelera de forma alarmante, se hace necesaria una apuesta concreta y eficaz de varias herramientas, y una de ellas ha de ser la formación.

Así, y tal y como ya se recogía hace más de un decenio, en el Acta de Ratificación del Acuerdo Nacional sobre Formación Continua, Ja Formación Profesional, en su conjunto, tanto la continua como la inicial, constituye un valor estratégico prioritario ante los procesos de cambio económico, tecnológico y social en que estamos inmersos». Y es que, como ya se predecía, el devenir del sistema productivo español depende en gran medida de la cualificación empresarial, así como de la cualificación de la mano de obra activa, no ya de los grandes centros empresariales, sino en gran medida de las pequeñas y medianas empresas, que suponen el grueso de nuestro tejido empresarial actual. Con esto, se deja por sentado que la Formación Profesional es de calidad, y que por tanto, constituye una inversión necesaria y vital.

Como acabamos de mencionar, si ya era importante en aquellos momentos la Formación Profesional, la misma recobra su importancia y debe luchar por ocupar su espacio en los momentos actuales, para ayudar a superar esta crisis económica y laboral, y potenciar el necesario desarrollo de la ciudadanía y la tan necesaria

cohesión económica y social.

Desde la firma del I Acuerdo Nacional de Formación Continua, se han venido realizando diferentes y notables esfuerzos para el desarrollo de una formación continua de calidad, si bien en sus orígenes estos acuerdos tenían muy presente que, gran cantidad de la población activa tenía una baja formación elemental, por el temprano abandono de los estudios, y por consiguiente una formación inadecuada, así como unos pobres hábitos de estudio conocidos, todo ello hacía que se perdiera la oportunidad de seguir con procesos formativos permanentes, debido a su bajo nivel formativo.

Si bien es cierto que el nivel de formación se ha elevado en estos años, y que la formación elemental cubre a una inmensa mayoría de la población, aún quedan grupos de trabajadores con una baja cualificación de base. A todo esto hemos de sumar que el contexto laboral actual tiene unas peculiaridades no existentes hace quince años, ya que la incorporación de una notoria mano de obra procedente de fuera del país, hace que dichos niveles de baja formación inicial sean aun un criterio a tener en cuenta.

A todo ello, no debemos olvidar que esta sociedad global está en continuo movimiento y cambio, con lo que cada día, más y más puestos de trabajo se suman a la vorágine de los cambios que operan en el mundo laboral, tanto organizativos como tecnológicos y estructurales, que hacen que la formación continua sea una pieza clave en la adaptación a las necesidades actuales.

Como se ha mencionado, en los últimos años el índice de mano de obra procedente de fuera de nuestras fronteras ha aumentado considerablemente, debido a los flujos migratorios producidos desde Hispanoamérica, por un lado, y como consecuencia de la libre circulación de ciudadanos y trabajadores dentro de la Unión Europea.

Se hace necesario, por lo tanto, tener en cuenta estas peculiaridades que rediseñan el perfil laboral de los trabajadores de nuestro país, con lo que se vienen promoviendo desde hace más de veinte años, medidas de formación continua que tal y como recogía la Resolución del Consejo de las Comunidades Europeas, proporcionan una adaptación continua de las profesiones y puestos de trabajo, sus competencias y cualificaciones básicas, así como una promoción social que evite el retraso formativo de la mano de obra, adelantándonos así a posibles efectos negativos del mercado de cara a futuras reestructuraciones tecnológicas o económicas, como por ejemplo las actuales.

A todo ello podemos sumar que el Estatuto de los Trabajadores, recoge el derecho de todo trabajador a acceder a la formación profesional, debiéndose promocionar la misma como medida incentivadora para su cualificación, acudiéndose por lo tanto a lo establecido en los convenios colectivos en los que se recogen los permisos vinculados a la formación continua, así como a la adaptación de la jornada laboral de

acorde a la asistencia a cursos de formación profesional o perfeccionamiento.

Visto todo esto, se ha hecho necesario arbitrar políticas de formación continua que proporcionen a los trabajadores, mayor nivel de cualificación que, a su vez, les permita un desarrollo personal y laboral necesarios para apoyar la eficacia económica y competitividad empresarial, así como para adaptarse a los cambios tanto tecnológicos como de reestructuración laboral. Por lo tanto, se ha hecho necesaria una dotación de modelos de formación continua para trabajadores, que han ido evolucionando a lo largo de los años y que hoy más que nunca son plataformas indispensables para superar las crisis globales que padecemos.

4.2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO-LEGAL DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN ESPAÑA

A lo largo de la historia de la formación continua en España, se han producido varios hitos que han marcado el devenir de la misma y que la han moldeado hasta llegar a lo que es hoy en día.

Podemos encontrar dos grandes hitos en esta historia, y es que hasta 2007 coexistían dos modalidades de formación profesional para el empleo: la formación ocupacional y la formación continua. Ese año, la dicotomía se rompe y aparece el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo.



Durante el que hemos denominado primer período, son varios los acuerdos bajos los cuales se fue diseñando y avanzando en formación continua, de esta manera, se gestó en 1984, el llamado Acuerdo Económico y Social, que puede considerarse como el documento que sentaría las bases y el ideario de lo que en un futuro se quería

realizar, dejando patente la necesidad y el compromiso de los Agentes Sociales y de las Entidades Estatales de dinamizar y mejorar el mercado de trabajo.

A raíz de este Acuerdo, nace en 1985 el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, dirigido prioritariamente a los trabajadores desempleados, que pretendía adecuar la formación profesional a las necesidades de empresas y trabajadores que permitieran fomentar el empleo, así como la ampliación y modernización de la cualificación profesional.

Es en el año 1992, cuando se consigue firmar el I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua, dirigido específicamente a trabajadores ocupados, y donde destaca la idea de proporcionar al mercado laboral un mayor nivel de cualificaciones mediante la potenciación de la formación continua en las empresas como factor de notable importancia de cara a la competitividad de la economía. Ese mismo año, a su vez, y acompañando al citado texto, verá la luz el que fue I Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua, que vendría a ordenar y desarrollar el mencionado Acuerdo Nacional, y que será firmado tanto por los Agentes Sociales como por el Ente Estatal, dando su primer paso lo que posteriormente se denominará como Fundación Tripartita.

En años sucesivos aparecerán los segundos y terceros Acuerdos Nacionales y Acuerdos Tripartitos sobre y en Materia de Formación Continua, concretamente en los años 1996 y 2000, respectivamente. Dichos acuerdos irán actualizando y avanzando en el diseño y la ejecución de la formación continua en nuestro país, hasta llegar a su pleno desarrollo.

Un nuevo e importante hito aparece el 19 de junio de 2002, momento en el que se regulan por Ley Orgánica las Cualificaciones y la Formación Continua. Aun así, el sistema de Acuerdos permanecerá en vigor hasta el 1 de agosto de 2003, fecha en la que aparece el Subsistema de Formación Profesional Continua, que viene a reordenar las distintas iniciativas de formación que lo constituyen así como su régimen de funcionamiento, financiación, la estructura organizativa y de participación.

Pero la verdadera revolución llega con el Real Decreto dado el 23 de marzo de 2007 y que viene a regular el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, y es que después de más de trece años de vigencia de dos modalidades diferenciadas de formación profesional en el ámbito laboral (ocupacional y continua), se opta por integrar ambos subsistemas en un único modelo de formación profesional para el empleo. Esto supondrá la introducción de mejoras que permitirán a los trabajadores ocupados y desempleados adaptarse mucho mejor a la realidad económica y social del momento, así como a unas necesidades y demandas de un mercado laboral completamente diferente al que se tenía en 1992.

 TEXTOS DE ÁMBITO ESTATAL	APARICIÓN
Acuerdo Económico y Social	1984
Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional	1985
I Acuerdo Nacional sobre Formación Continua	1992
I Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua	1992
II Acuerdo Nacional sobre Formación Continua	1996
II Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua	1996
III Acuerdo Nacional sobre Formación Continua	2000
III Acuerdo Tripartito en Materia de Formación Continua	2000
Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional	2002
Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua	2003
Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo	2007

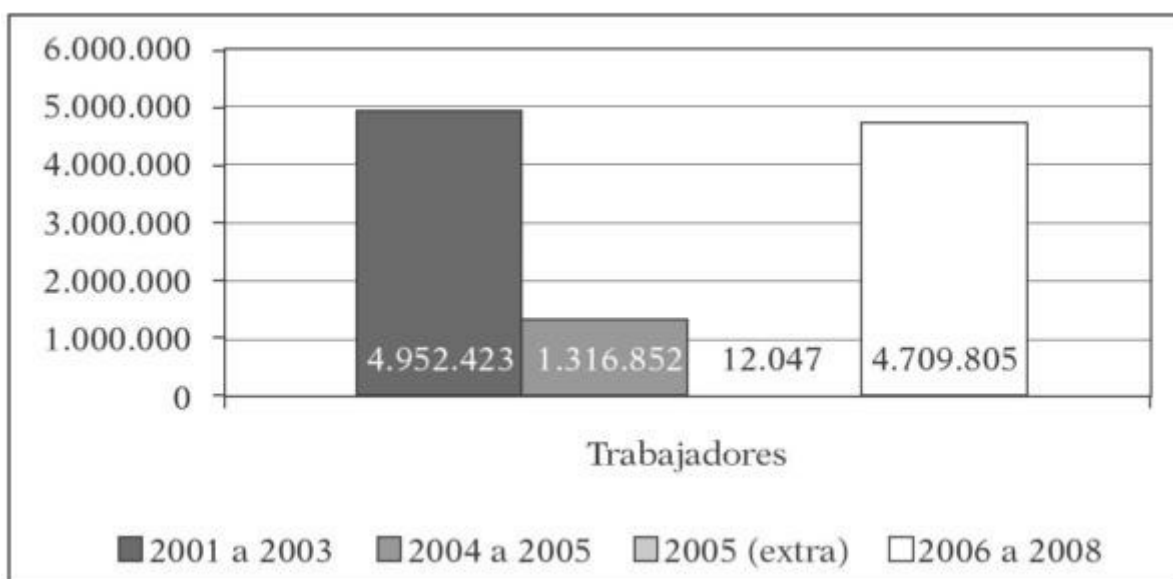
De igual forma, a lo largo de todos estos años, la formación profesional ha sido motivo de preocupación por parte de otros estamentos supranacionales o regionales que han aportado luz y enriquecido la misma, incluso influido de forma muy positiva en la relación que se menciona en el cuadro anterior, así a nivel europeo, se puede destacar la Resolución del Consejo de 5 junio de 1989 sobre la formación profesional permanente en la que, entre otras recomendaciones, se instaba a los Estados miembros a fomentar la integración de la formación profesional permanente en las estrategias de desarrollo a corto y medio plazo, dentro de las políticas locales, regionales y nacionales, así como de las empresas, reforzando las infraestructuras en formación e interconectando la formación inicial con la formación profesional permanente.

 TEXTOS DE ÁMBITO EUROPEO	APARICIÓN
Resolución del Consejo de 5 junio de 1989 sobre la formación profesional permanente	1989
Resolución del Consejo Europeo de 27 de junio de 2002 sobre la formación permanente	2002

4.3. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS TRABAJADORES. EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN ESPAÑA. PERFIL DE LOS TRABAJADORES FORMADOS

Desde que se firmara el primer Acuerdo Nacional y se pusiera en marcha de esta manera la formación continua para los trabajadores y desempleados han sido muchas las personas que se han formado.

Desde el año 2001 y hasta 2008, según datos aportados por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, el total de formados ascendía a 10.991.127 personas.



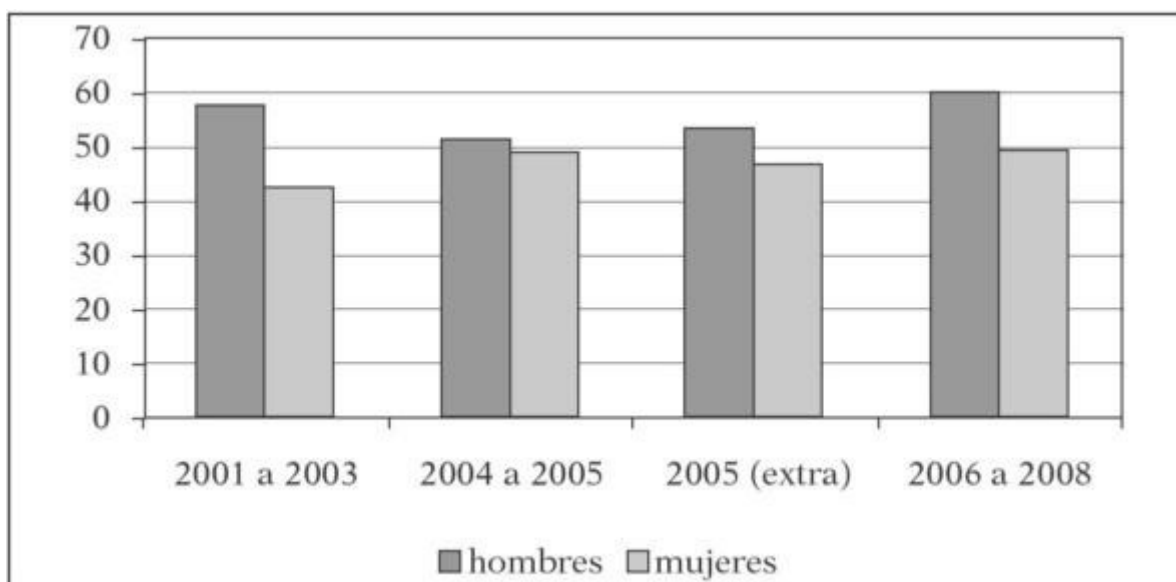
CONVOCATORIA	FORMADOS
2001 a 2003	4.952.423
2004 a 2005	1.316.852
2005 (extra)	12.047
2006 a 2008	4.709.805
Totales	10.991.127

Con estos datos, podemos constatar el gran número de trabajadores y

desempleados que han sido formados en casi una década; pero queda mucho por hacer, ya que si seguimos la Encuesta de Población Activa de los diferentes años, la media de la Tasa de Cobertura Formativa a nivel nacional sobre pasa ligeramente el 7,2%, lo que nos hace pensar que la formación aún tiene que seguir creciendo.

Aun así, se constata que dicho porcentaje ha ido evolucionando a más, subiendo paulatinamente a lo largo de los años, lo que deja claro que la formación profesional ha ido alcanzado a cada vez más trabajadores y desempleados y que dicha tendencia va a seguir manteniéndose en el tiempo.

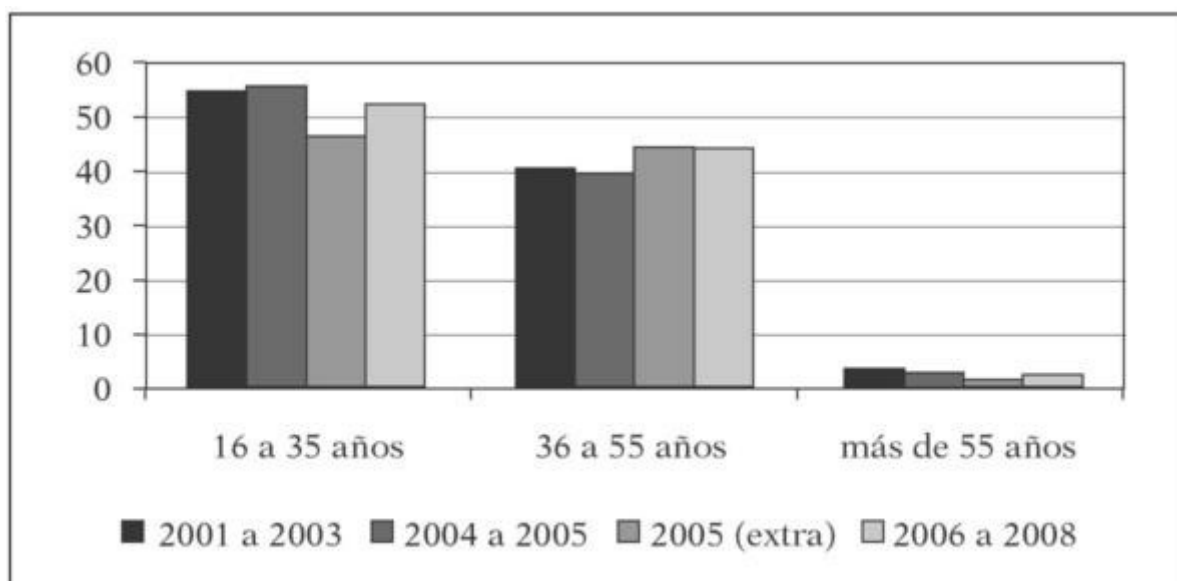
En la masa de trabajadores y desempleados de nuestro país, existen notables diferencias en cuestión de sexo, esto vuelve a verse reflejado en los datos aportados por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, en los que se deja ver cómo en el período 2001 a 2008 más de la mitad de los trabajadores formados eran hombres (56,21%), dejando al sexo femenino con siete puntos por debajo de la citada mitad (43,79%).



Convocatoria	Hombres	Mujeres
2001 a 2003	57,6	42,2
2004 a 2005	51,3	48,7
2005 (extra)	53,3	46,7
2006 a 2008	59,9	49,1
Totales	56,2	43,8

En el período comprendido entre 2001 y 2008, se formaron a más de diez millones de trabajadores, de los cuales el 56% eran hombres y 43% eran mujeres, en cuanto a los rangos de edad, podemos ver como la franja comprendida entre los 16 a 35 años supone más de la mitad. Esto nos deja ver como los más jóvenes en edad, tienen más

predisposición a ser formados y reciclados para el puesto, bajando dicha predisposición y por lo tanto el porcentaje conforme se avanza en la edad.



	2001 a 2003	2004 a 2005	2005 (extra)	2006 a 2008
16 a 35	55,5	55,9	46,6	52,4
36 a 55	40,8	40,5	44,9	44,7
más de 55	3,7	3,6	2,4	2,8

4.4. NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS TRABAJADORES

En una economía cada vez más global, el capital humano es ya el factor clave para poder competir con garantía y éxito. La formación de los trabajadores y desempleados constituye un objetivo estratégico que ayudará a reforzar la productividad en las empresas así como a mejorar su competitividad en el nuevo escenario global.

Tal y como quedó reflejado en el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo, «el aprendizaje permanente es un elemento vital en la estrategia de empleo y ha sido considerado como un objetivo clave en el ámbito de la Unión Europea, incorporado a la Estrategia de Lisboa para responder a los cambios económicos y sociales fruto de la mundialización y reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento». De igual forma, este aprendizaje permanente es considerado como uno de los cinco niveles europeos de referencia para los objetivos en educación y formación para el año 2010. La propia Comisión Europea, ya viene trabajando sobre lo que se ha denominado el Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente, que surgió del Memorándum dado en 2000, y que planteaba seis mensajes clave:

- a) Posibilitar la adquisición o la renovación de las capacidades necesarias para participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento.
- b) Asegurar un aumento significativo de la inversión en recursos humanos para otorgar la prioridad al principal capital de Europa: sus ciudadanos.
- c) Introducir innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje con el desarrollo de métodos eficaces que permitan aprender ininterrumpidamente a lo largo de la vida y en todos los ámbitos.
- d) Revalorizar la formación con la mejora de la manera de entender y valorar la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo con respecto al aprendizaje no formal e informal.
- e) Conseguir que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de su vida, puedan acceder fácilmente a una información y a un asesoramiento de calidad sobre las oportunidades de aprendizaje.
- f) Acercar en la mayor medida posible las oportunidades de aprendizaje permanente a las necesidades de los ciudadanos.

De esta manera, todo sistema de formación dirigido a la población activa, debe impulsar y extender entre empresarios y trabajadores una formación que responda a las necesidades reales del mercado, contribuyendo así al desarrollo de una economía basada en el conocimiento.

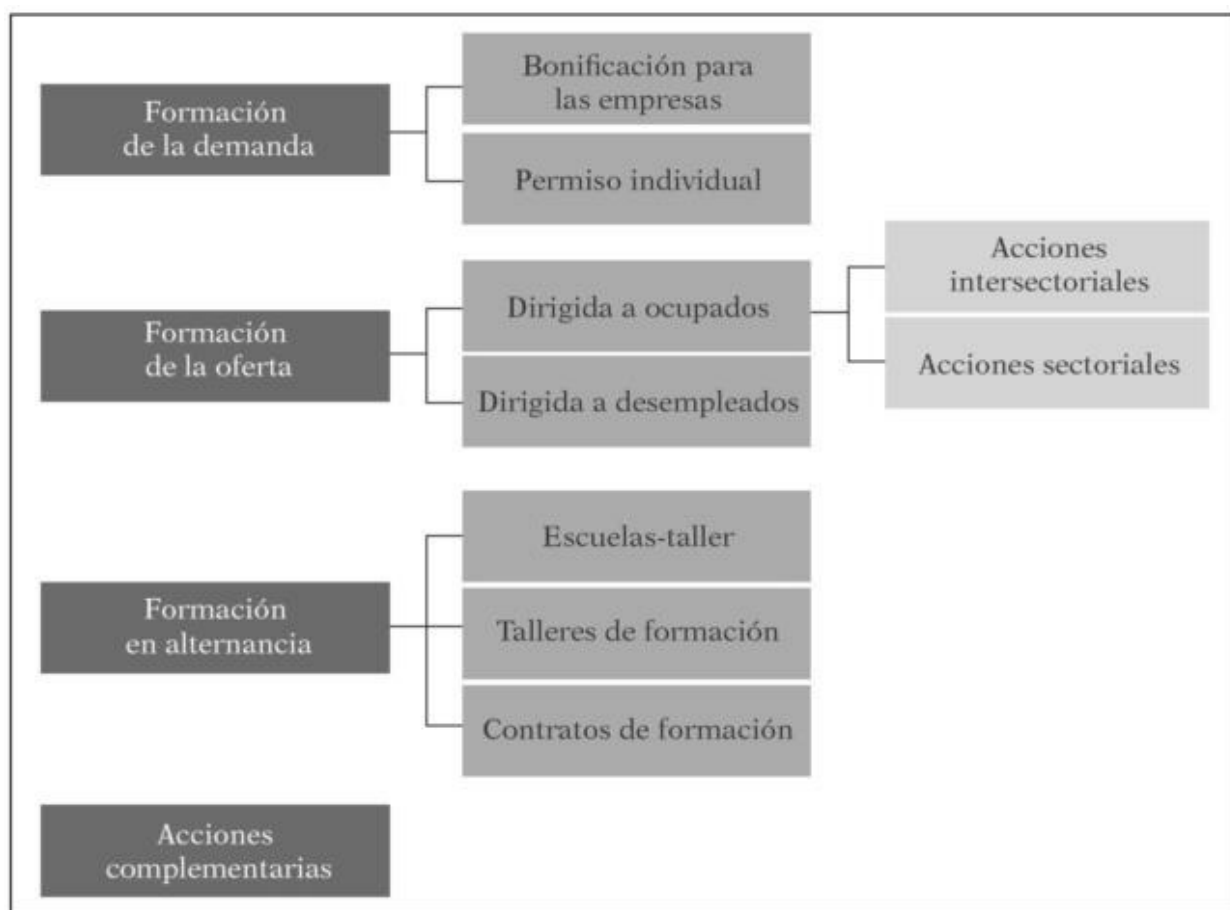
Por lo tanto, tal y como se indica en el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo, el sistema:

- a) Favorecerá la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y promoción personal.
- b) Proporcionará los conocimientos y las prácticas adecuados a los requerimientos del mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- c) Contribuirá a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- d) Mejorará la empleabilidad de los trabajadores desempleados con el fin de potenciar su integración y reinserción en el mercado de trabajo, especialmente de los que tienen graves dificultades de inserción laboral, tales como los desempleados de larga duración, mujeres, jóvenes, inmigrantes y personas con discapacidad.
- e) Promoverá que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

Y es que, «el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida es uno de los mensajes más repetidos en las últimas décadas con el fin de concienciar a la población de la necesidad de actualizar constantemente sus competencias y sus conocimientos», Homs (2008).

De todo ello, toman nota los Agentes Sociales y Entes Estatales, tal y como hemos visto anteriormente, para modernizar y avanzar en una nueva estructura común que organice y dinamice la formación continua de los trabajadores y desempleados, y que queda reflejada en el ya comentado Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, que distribuye la citada formación en cuatro grupos: de demanda, de oferta, en alternancia, y bajo las denominadas acciones complementarias y de acompañamiento.

ESQUEMA 4.1.-La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento



Fuente: Homs, O. (2008)

Todo este esquema viene a relacionar íntimamente la formación y el mercado laboral, ya que la razón elemental de la formación profesional para el empleo es la de ofrecer el aprendizaje en competencias que requiere el mercado laboral actual, incidiendo en las necesidades de cualificación de los trabajadores y desempleados, así como en las entidades públicas y privadas, con carácter tanto empresarial como

público.

Es necesario por tanto que los planteamientos que ordenen la formación profesional para el empleo, se anticipen a las demandas actuales y venideras de un mercado laboral, que tal y como indicamos al inicio, se caracteriza por una constante evolución y rápido cambio, que no debería mermar en su competitividad.

Bien es sabido que las características del mercado laboral español se erigen como indicador directo en cuanto a las necesidades de cualificación del sector económico, y es que «tres de sus principales características en los últimos 30 años aportan información en este sentido: tasas elevadas de desempleo, alta volatilidad de la ocupación con cambios de ciclos muy bruscos y bajos niveles de cualificación», Homs (2008).

4.5. CONCLUSIONES

Ante esta situación de crisis en la que nos encontramos, ante un mundo globalizado en el que a una velocidad vertiginosa, se producen cambios que afectan al desarrollo del día a día, cambiando necesidades y haciendo aparecer oportunidades de manera continuada, donde lo obsoleto está empezando a ser algo cotidiano, no cabe más remedio que buscar nuevas vías de actualización, nuevas autopistas en las que ir más rápido hacia el camino de la adaptación a un mercado laboral que por su idiosincrasia, en el caso español, se encuentra quebrado y pidiendo ayuda inminente.

Esta autopista de gran velocidad, ha de tener varios carriles que permitan el avance necesario para colocar de nuevo al mercado laboral español en el espacio idóneo de competitividad y progreso; así, podemos entender que a los trabajadores como vehículos de alta gama que han de estar continuamente preparados para poder circular en este mercado de trabajo actual, y esa preparación puede ser la gasolina que mueva el motor de la economía.

Así, la formación profesional se ha de considerar como el elemento estratégico para potenciar la empleabilidad de los trabajadores y la productividad y competitividad de las empresas, siendo el eje central de las políticas laborales que mejor pueden contribuir a la consecución de objetivos tales como el tan deseado pleno empleo.

Con ello, el nuevo modelo de Formación Profesional para el Empleo, ofrece una visión idónea e integradora del binomio «formación-empleo», bajo el paraguas de lo que se ha denominado aprendizaje permanente, como consecuencia, tal y como estamos viendo últimamente, del alargamiento de la vida activa del trabajador, bien sea por las iniciativas de retraso en la edad de jubilación, bien sea por la libre elección de retirarse del mercado laboral sin acudir a las tan famosas prejubilaciones.

Este nuevo sistema o autopista para la formación, se hace idóneo en cuanto ofrece un marco normativo flexible y sólido capaz de ajustarse a las necesidades que

generan los cambios que se producen en nuestro entorno productivo. A todo ello se ha de sumar que el sistema, rompe con la barrera antes existente entre la población ocupada y la desempleada, como afortunada consecuencia de tener entre sus objetivos, la consecución del mencionado pleno empleo, así como la garantía de una tan necesaria cohesión social que debido al clima laboral actual está empezando a sufrir ciertos desajustes.

Con lo dicho hasta ahora, se puede atesorar la máxima que indica que «a más formación, menos desempleo» (Torra, 2010). Los hechos nos remiten a los años de bonanza en la que la baja cualificación de una gran masa de trabajadores no ha sido óbice para alcanzar rozar niveles de empleabilidad nunca vistos en la historia de España, pero hoy por hoy, la situación ha dado un giro de ciento ochenta grados, dejando a esta misma masa laboral sumida en el desempleo y sin una cualificación mínima que le permita optar a puestos de trabajo que requieran más cualificación.

La distancia entre los que poseen titulación superior, bien sea universitaria o de formación profesional reglada, y los que apenas alcanzan la educación obligatoria han crecido de manera abismal. A todo esto debemos sumar, tal y como indicábamos en la introducción, el notable grupo de trabajadores de origen comunitario y americano, de los que no se conoce nivel académico alguno, bien por no poseerlo o bien por no poder homologarse al sistema español y poder así equipararlos.

Esto nos deja una idea bien clara: España necesita elevar el nivel formativo, invertir más en formación, y distribuir de manera más efectiva y eficiente el gasto en formación. Y esto se justifica en que el mercado laboral español está escaso de una mano de obra formada, o al menos reciclada para el puesto que ocupa o que pretende ocupar. Si sumamos que nuestro país posee considerables tasas de abandono escolar, con un nivel de titulados universitarios por encima de la media de la Europa de los veintisiete, nos encontramos con un cóctel de difícil digestión para la situación global de crisis laboral en la que estamos inmersos.

Los números son claros, las series estadísticas que se desprenden de Eurostat, muestran claramente que a mayor formación las tasas de desempleo son menores, siendo esto una máxima que ocurre en todo el espacio laboral europeo.

La idea principal que debe quedarnos es que está demostrado que las economías que invierten en formación avanzan mucho más rápido, por lo tanto, se hace necesario un buen uso de las herramientas formativas que poseemos para formar y desarrollar una formación profesional para el empleo que genere nuevos trabajadores cualificados y adaptados a las necesidades del mercado actual, no dejando de lado un aspecto importante, y es que toda aquella masa de trabajadores y desempleados que están fuera del sistema formativo, han de reciclarse forzosamente, pues se hace preciso dicho reciclaje por una sencilla regla básica: reciclar es bueno para el medio ambiente, reciclar formativamente es bueno para el medio ambiente laboral; preservar los bosques es importante, preservar el trabajo algo vital. Por lo tanto, a más formación menos desempleo.

CAPÍTULO 5

Violencia y valores educativos de la actividad física y deportiva

MANUEL ORTEGA CABALLERO

5.1. LA DIMENSIÓN Y EFECTO SOCIAL DEL DEPORTE

Los efectos sociales del deporte son indiscutibles y la aportación de valores a nuestra sociedad como tolerancia, integración, solidaridad, cooperación, autonomía, participación, etc.

Es en la práctica deportiva donde identificamos signos sociales, ya sean grupales, locales o corporativos simplemente, en diferentes competiciones desde el más básico y puro deporte escolar en edad infantil, hasta la liga profesional, en todos ellos podemos apreciar la importancia e influencia sobre los individuos a nivel social y personal.

[Las formas de ocio como actividad y como espectáculo, el compañerismo y la rivalidad, el éxito y el fracaso. «En ellos encontramos los valores y contravalores de la sociedad moderna: la fiesta, la amistad, la identificación, pero también la violencia, el fanatismo y la xenofobia»¹.](#)

Si utilizáramos la palabra deporte en lugar de socialización apreciamos en el párrafo que nos ocupa el carácter tan intrínseco y vital que en la sociedad tiene la práctica deportiva ya que; «El proceso por el cual el individuo llega a ser miembro de la sociedad». La práctica deportiva nos hace relacionarnos y es entonces mediante este proceso el individuo es inducido a participar en la dinámica social, a socializarse.

La actividad física se construye dentro del marco de las relaciones sociales de los individuos. Las manifestaciones deportivas se consideran como un producto de la sociedad o sociedades que las crean o en las que se desarrollan y, por lo tanto, dentro de sistemas socioculturales concretos desde los cuales vienen pautadas las características que las conforman.

Cada nación, autonomía, ciudad o pueblo, lleva consigo a gala la práctica de la actividad física incluyendo a sus gentes y denotando un claro carácter evolutivo sociocultural, en función de los logros deportivos, ya sean consecución de campeonatos, adjudicación de sedes mundiales u olímpicas, o el simple hecho de ser el escaparate saludable en el que se miren otras culturas.

Deportistas como, Nadal (tenis), Raúl (fútbol), Pau Gasol (baloncesto), Fernando Alonso (formula 1), son iconos de la constancia, perseverancia y tantos y tantos

valores que nos infunde el deporte, y como nos aleja de la violencia que a diario podemos ver en las noticias, que más que noticias podríamos denominarlas sucesos negativos de nuestros días.

5.2. VIOLENCIA Y DEPORTE

La palabra «violencia» designa casi siempre contactos físicos inaceptables, la infracción de las reglas que llega hasta la agresión fuera del terreno de juego. Por otro lado, los apuntes de UNISPORT sobre sociología del deporte sugieren que los actos de violencia surgen de forma espontánea, motivados por las reacciones pasionales de masas ante estímulos que proyectan su ira. «Los grupos violentos hacen de la violencia y el altercado su razón de [ser y el elemento aglutinador del colectivo](#)» (UNISPORT, 1993a)2.

En consonancia con el Parlamento Europeo en 1987 podemos remarcar que son los medios de comunicación los que «cargan sus tintas» e invitan a la violencia con sus declaraciones claramente sesgadas que adolecen de valores pero si se inflan de sensacionalismo destructivo.

Deberían también estudiar los medios de comunicación y conocer investigaciones como la extraída en septiembre de dos mil nueve en Massachussets, según el Instituto de Tecnología, y publicado en la revista «Neuron», las células del cerebro podrían aprender de la experiencia sólo cuando se hace algo bien y no cuando se falla, cambiando las células sus respuestas en tiempo real para adecuarse a lo correcto, por lo que el cerebro aprende de los éxitos principalmente y no de los fracasos, ni de las acciones incorrectas como la violencia. Por lo que deberíamos todos hacer mucho mayor hincapié en lo positivo, lo correcto, lo humano y dedicarle menos tiempo a lo incorrecto, a lo violento, a lo deshumanizador, medios de comunicación y sociedad en general.

La sociedad en su conjunto, debe concienciar y resolver, cada uno desde su lugar, con diversas estrategias, los problemas acaecidos de forma violenta, y no enjuiciar el deporte u otras disciplinas como elementos violentos sino el uso del mismo, su organización y su deficiente canalización cara a la sociedad.

Cada uno de nosotros tenemos nuestra responsabilidad, docentes, padres, alumnos, jugadores amateur, jugadores profesionales y un largo etcétera, de organismos unipersonales y colectivos, que intervienen en las relaciones humanas.

Situemos ambos conceptos violencia y deporte.

5.2.1. Violencia

[El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones,](#)

[muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones3.](#)

A su vez estratificadas según la OMS en:



En cualquiera de las acepciones, a nivel personal, de grupo o entre iguales la inserción de la violencia amenaza nuestra integridad y se aleja del camino moral y de valores humanos que el deporte tiene como filosofía e ideal social.

Decir en cambio que, el deporte...

5.2.2. Deporte

Práctica metódica del ejercicio físico

Clasificados en función al factor de violencia en el deporte en:



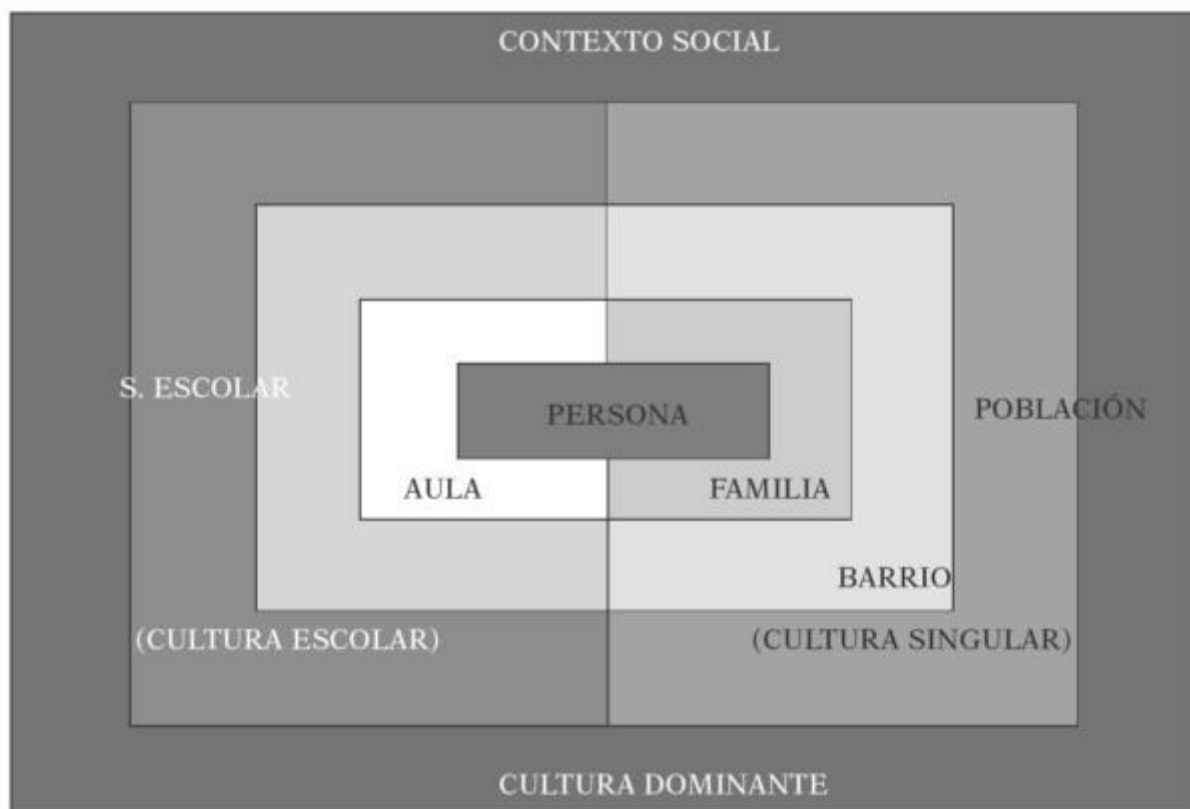
Bien es cierto desde el campo educativo hasta el competitivo-espectáculo, la violencia tiene brotes llegando a un extremo mucho más duro este último, pero no de mayor importancia ya que si se educa y ataja en edades tempranas y escolares posteriormente no aparecerían.

5.3. CONTEXTO ECOLÓGICO, VALORES Y EDUCACIÓN

Debemos tener en cuenta, para la introducción de valores en la educación de nuestros discentes, el contexto social, la cultura dominante de dicha población, la población en si, el barrio, la situación escolar, la escuela como tal, el aula en el que se desenvuelven, y el tipo de alumnado, todo ello conforma el universo ecológico en el que socialmente nos desenvolvemos y en el que sí tiene cabida lo valores humanos y nunca la violencia que justifique la consecución de objetivos deportivos o humanos en general.

[Contexto ecológico personal y principales agentes interventores4:](#)

CUADRO 5.1.-La escuela como ecosistema. Interrelación comunicativa y de valores



Fuente: Ortega, 2004.

Señalar la mezcla social, y por tanto educativa, que vivimos nos ayuda y posibilita afrontar, desde diferentes puntos de vista y con el deporte como medio de locomoción, hacia una sociedad más solidaria principalmente y cubriendo la actividad física colectiva e individual un espacio de modelos a seguir, tan faltos hoy y tan enriquecedores para discentes e individuos de cualquier tipo de sociedad, en la que queramos educar, desde un polo al otro de mundo.

5.4. VALORES DEL DEPORTE

El deporte es considerado como un medio apropiado para conseguir valores de desarrollo personal y social; afán de superación, integración, respeto a la persona, tolerancia, aceptación de reglas, superación, autodisciplina, responsabilidad, cooperación, etc., son cualidades deseables por todos y gracias a profesores, entrenadores y familia ayudan a un completo desarrollo físico, intelectual y social y a una integración en la sociedad.

En esta línea, el profesor Gervilla afirma que también el deporte se ha liberado del lirismo de las virtudes y se ha puesto a tono con la lógica posmoralista, narcisista y espectacular. En la actualidad, el deporte de masas es, en lo esencial, una actividad dominada por la búsqueda del placer, del dinamismo, de la experiencia de uno mismo.

Después del deporte disciplinario y moralista, he aquí el deporte ocio, el deporte

salud, el deporte desafíos. La emoción corporal, el placer, la sensación, el equilibrio íntimo, la forma física y psicológica son hoy los emblemas más significativos del individualismo narcisista. Ya no del deporte aristocrático, sino del deporte a la carta, en el que cada día aumenta la gama de ofertas diversificadas en las que todas pretenden el culto al cuerpo. Así el deporte se ha desmoralizado, se ha liberado de cualquier ideal trascendente que no sea el triunfo del mismo. El deporte pues por sus propias características de competitividad, eficiencia, record, espectáculo e incluso, de desmesura física se ha convertido frecuentemente en la des [naturalización de la educación física y puede que incluso en antieducativo](#)⁵.

El carácter que fundamentalmente toman la violencia, el deporte y la educación física en la sociedad son:

TABLA 5.1.-Características básicas en la sociedad de la violencia, deporte y educación física

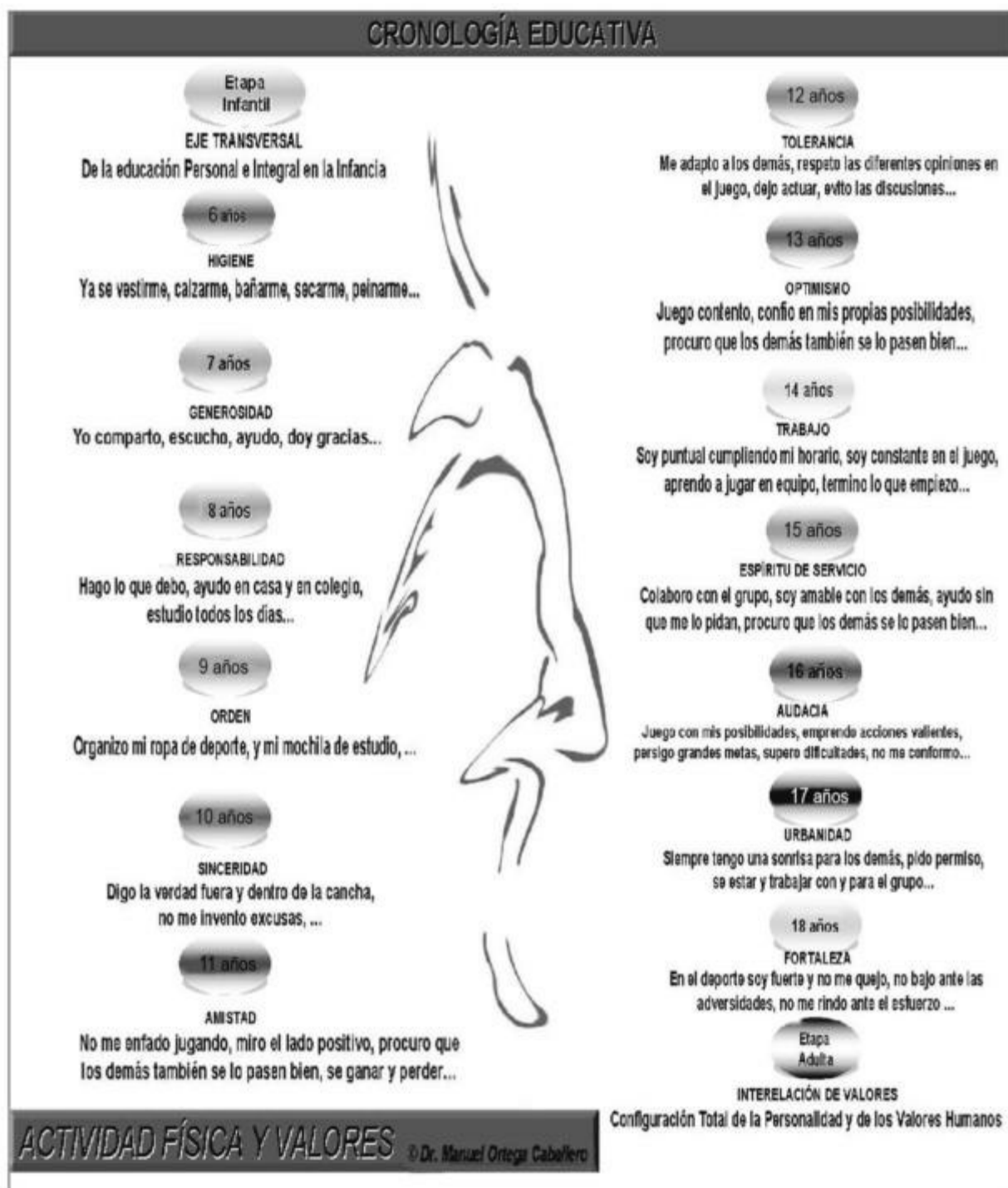
VIOLENCIA	DEPORTE	E. FÍSICA
No importan los medios	Logro y Poder	Sociabilidad
Fair Play no existe	Deportividad y juego limpio	Éxito personal y del grupo
Focalización de Frustraciones	Expresión de sentimientos	Creatividad y cooperación
Egocentrismo	Compañerismo y Diversión	Compañerismo y diversión
Medios artificiales para forma física	Habilidad y forma física	Superioridad y autoimagen

Fuente: Ortega, 2004.

5.5. CRONOLOGÍA VALORES EDUCATIVOS

[Propuesta estratégica para alcanzar valores de forma objetiva y estratificada a lo largo del proceso escolar, sirvanos este esquema como referencia para comenzar a trabajar con nuestros alumnos. El hacer hincapié en estos valores no determina ni deja a un lado a otros sino que escalamos en el tiempo una manera concreta que sean significativos en función a la edad](#)⁶.

GRÁFICO 5.1.-Cronología Valores y Educación



Fuente: Ortega, 2007.

S.Ó.CONCLUSIÓN

Sabemos aun hoy día muy poco de la edad de la tierra y de nuestros propios orígenes ancestrales. Sin embargo estamos convencidos de que el mundo del hoy y del mañana será una «aldea global», única y comunicada, he ahí donde el agente educativo por medio del deporte y la actividad física nos mantiene en un nexo de unión y sintonía social.

La «Aldea» del mañana se basa en las costumbres de tiempos pasados, en sus

juegos, en sus actividades deportivas y culturales, en la fundamentación de principios y valores básicos. En particular, en captar la sociedad a las cualidades positivas humanas y elevarlas a la máxima potencia utilizando el elemento socializador del deporte, en consonancia y disposición para conseguir una unión más efectiva y llevadera. Ser maestro, y en este caso de actividades físicas, significa abogar en cualquier momento y situación por la humanidad de las relaciones, primando el carácter moral y ético al rendimiento personal o grupal.

Para finalizar, recalcar que la antítesis del carácter ético del deporte es la violencia, lo que tiene que abolir cualquier género de duda de si forman parte entre si o no. El punto más lejano de los principios físicos-deportivos es el fanatismo extremo de la violencia y los desencadenantes son frutos de la utilización educativa o des-educativa con que se utilicen nuestras actividades lúdicas.

CAPÍTULO 6

La construcción de la masculinidad como factor de riesgo para la violencia de género

AMELIA MATUTE LÓPEZ

6.1. INTRODUCCION

La violencia contra las mujeres es un problema social de gran magnitud, tal y como han puesto de manifiesto Organismos Internacionales y múltiples estudios realizados (Johnson, et ál., 2008; Jaspard y col. 2003; RinfretRaynor y cols. 2004; Eisikovits y cols 2004;). Este tipo de violencia es producto de una organización social estructurada sobre la base de la desigualdad de género y afecta sistemáticamente a millones de mujeres de todo el mundo. La ONU la señala como la más vergonzante de las violaciones de los Derechos Humanos y quizá también la más extendida, pues no reconoce fronteras geográficas, culturales o económicas, apuntando a que las mujeres entre 15 y 44 años tienen más posibilidades de morir debido a la violencia masculina que por un conjunto de causas como el cáncer, la malaria, los accidentes de tráfico o las guerras.

El abuso de la mujer, por parte de su pareja, es una forma endémica de este tipo de violencia señala Sagot (2008). Investigaciones realizadas en América Latina, indican que entre un cuarto y más de la mitad de las mujeres informan haber sido maltratadas en algún momento por sus parejas (United Nations, 2000, Gúezmes, Palomino y Ramos, 2002; Sagot, 2004). En España comprobamos que el índice de violencia de género también es elevado, Echeburúa et ál. (1998) lo sitúan entre el 15% y el 30% de la población y los resultados del estudio realizado por el Instituto de la Mujer en el año 1999 y el año 2002: «La violencia contra las mujeres. Resultados de la macroencuesta» señalan que entre las mujeres encuestadas mayores de 18 años, un 4,2% se han visto afectadas por el problema de los malos tratos y un 12,4% son consideradas técnicamente «maltratadas» (Instituto de la Mujer, 2000, 2003)

Las cifras de muertes por violencia de género en España se sitúan entre 55 casos en el año 2009, y 76, en el año 2008. El índice de muertes en este último año respecto al año anterior ha bajado en un 27,6% y la media de homicidios por violencia machista ha disminuido un 8,3% desde la entrada en vigor la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de Diciembre, de Medidas de Protección integral contra la violencia de género.

En los últimos años se han puesto en marcha medidas que están contribuyendo a que el fenómeno vaya decreciendo lentamente, sin embargo, la situación es todavía preocupante ya que en la mayoría de los casos de asesinato no se había producido

denuncia previa (74,5%) por parte de la víctima, es decir, 8 de cada 10 mujeres asesinadas no denunciaron. Las medidas puestas en marcha están teniendo resultados favorables, pero a nivel social está aún pendiente una importante tarea de sensibilización y reconocimiento del problema en la población general en la que tiene que jugar un papel importante la educación.

6.2. LEGITIMACIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

6.2.1. Causas de la violencia de género

De acuerdo con el Informe de la IV Conferencia Mundial sobre la mujer celebrada en Beijing (Pekín, 1995), las causas que explican la violencia de género son las siguientes:

- La violencia contra las mujeres es un mecanismo social fundamental por el cual las mujeres están en una posición de subordinación respecto de los hombres. Producida a menudo en la familia, se tolera y apenas se denuncia.
- La violencia contra las mujeres es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación masculina, a la discriminación contra las mujeres por parte de los hombres y a impedir el pleno desarrollo de éstas.
- La violencia contra las mujeres a lo largo de su ciclo vital tiene su origen en pautas culturales, la lengua y la religión que perpetúan la condición inferior que se asigna a las mujeres en la familia, en el trabajo y en la sociedad. La situación actual se produce fundamentalmente por la consideración devaluada de la mujer después de siglos de dominación masculina.

Resulta difícil afirmar, desde el punto de vista empírico, si el fenómeno ha ido, o no, en aumento en los últimos años, tanto porque no han existido estudios anteriores, como porque hoy en día es difícil cuantificar el fenómeno de manera completa. Aunque la violencia hacia la mujer ha venido cobrando en los últimos años creciente protagonismo no es un fenómeno de reciente aparición, sino al contrario, ha estado presente desde tiempos inmemoriales. Es una de las formas de violencia más ancestrales y de carácter mundial, como apunta la Declaración de Naciones Unidas (1993). En este mismo sentido M.Lorente (2005) señala que la violencia de género ha existido a lo largo de toda la historia, desde que el mundo es mundo, pero ha ido evolucionando, ha ido cambiando en sus manifestaciones; la sociedad la ha ido integrando de forma diferente y señala que no ser conscientes de la realidad en que nos encontramos puede hacer que muchos de los casos, de las cuestiones, de los elementos que caracterizan y van asociados a la violencia de género pasen desapercibidos y fácilmente sean ignorados, remarcando su invisibilidad como elemento previo a la negación.

Las muertes por violencia de género son la manifestación más extrema de una violencia muy arraigada y extendida a todos los ámbitos, ejercida sobre las mujeres

por el hecho de serlo y que contribuye al mantenimiento de unas relaciones de poder y un sistema de desigualdades basadas en el género que se mantiene gracias a la naturalización e invisibilización del fenómeno. El que hoy, entrados de lleno en el siglo xxi, estemos buscando soluciones a las agresiones contra las mujeres y tratando de dar respuesta a la violencia de género (a partir de ahora VG) es algo irónico señala Lorente (2004), ya que la realidad es que la sociedad la ha aceptado y legitimado incorporándola a todos los aspectos de nuestra vida y nuestras relaciones, justificándola en función de determinados factores y alrededor de ciertas circunstancias, para reducirla luego a casos «aislados», «fuera de la normalidad». Señala que estos casos se han utilizado para demostrar que la violencia de género no existía como un problema social, sosteniendo que sólo había agresiones aisladas y que la propia respuesta ante algunos de ellos demostraba su compromiso frente a ella. De ahí que nunca se haya negado como posibilidad, aunque si se ha desnaturalizado en sus manifestaciones.

Si bien es cierto que hoy día en la mayoría de las sociedades occidentales el derecho legal de los hombres a ejercer violencia contra las mujeres ya no es explícitamente reconocido, existe un legado de leyes antiguas y de prácticas sociales abiertamente aprobadas que continúan generando las condiciones que permiten la existencia generalizada de este tipo de violencia. Esto es resultado de concepciones ancestrales que se remontan a Aristóteles, cuya teoría de la justicia relegaba a las mujeres a la esfera del hogar, un lugar ocupado por personas que no eran iguales a los hombres libres, aquellos que podían participar activamente en la justicia política. De hecho toda la teoría política occidental y consecuentemente la configuración de las instituciones sociales han estado influenciadas por estas concepciones.

Asimismo, en las sociedades occidentales las ideas de paz y seguridad están fuertemente asociadas con la institución de la familia. Como consecuencia, ha sido y es todavía difícil aceptar el hecho de que la mayoría de las violaciones a los derechos humanos de las mujeres tienen lugar dentro del hogar o en el contexto de las relaciones cercanas, como ponen de manifiesto algunas investigaciones al señalar que para las mujeres, la familia es el grupo social más violento y el hogar el lugar más peligroso, al menos en muchas zonas del planeta como América Latina'.

La VG es una manifestación de algo más profundo y oculto dentro de una sociedad que, de alguna manera, ha integrado la violencia contra las mujeres como una más de sus posibles manifestaciones. Ello se debe a la coexistencia de dos factores fundamentales, sin los cuales las características esenciales de la violencia contra las mujeres, su omnipresencia en todas las culturas y países y su continuidad en el tiempo, no habrían sido posibles (Dobie y cols, 2004; Kubiak, 205; Ruiz Pérez, 2005):

Lapresencia de algún elemento que sea el origen y que determine que esas condiciones se pueden dar de una manera generalizada e intemporal.

Algúnelemento en el resultado para que pese a la gravedad y la objetividad del

fenómeno éste haya sido ocultado, minimizado y contextualizado.

El elemento común que está en el origen y la finalidad de las conductas violentas contra las mujeres son los valores culturales que han actuado sobre cada uno de los géneros y que han hecho de ellos un elemento de desigualdad sobre el que construir una relación de poder, ya que el reconocimiento de las funciones asignadas a cada uno de los géneros (masculino y femenino) no sólo es distinto por ser éstas diferentes, sino que, ante todo, se debe a que tienen un valor distinto. Todo ello ha generado un orden social que se ha recubierto de un velo de naturalidad, que no queda más remedio que acatar, fundamentado en el peso de la historia, en los valores heredados, en los principios sin fin que nos son transmitidos en cada una de las actitudes que nos llegan por medio de la tradición y en la falta de reflexión ahogada por la costumbre. Todo un complejo mecanismo de anestesia social nos hace insensibles al dolor de la injusticia que constituye esta desigualdad que todavía hoy padecemos (Lorente, 2007).

En resumen, la violencia contra las mujeres es producto de una combinación de factores personales, situacionales, relacionales y macro-estructurales que interactúan para conformar ese sistema de dominación. Tres factores han sido consistentemente asociados con la violencia en todo el mundo:

- a) Normas sociales que justifican en los hombres un sentido de posesión sobre las mujeres.
- b) Control por parte de los hombres de los recursos materiales y de la toma de decisiones en la familia.
- c) Concepciones culturales de masculinidad asociadas al control, el dominio y el honor.

6.2.2. Avances en la lucha contra la VG. El Movimiento Feminista

Es importante destacar que ha sido el movimiento de mujeres y en particular el movimiento feminista, el que, desde la década de los 70, inició la visibilización de esta violencia como un problema social y político. Se inicia así un proceso para tratar de romper con el mito de que esta forma de violencia es un asunto «privado» y hasta normal dentro de la dinámica familiar y humana, por lo que debe mantenerse fuera de los alcances de la justicia y de la intervención del Estado. Por medio de argumentos, presentación de testimonios y resultados de investigación, manifestaciones y otras intervenciones expresivas, el movimiento feminista logró sacar el problema a la luz, con lo que contribuyó, además, a mostrar que la dicotomía entre lo público y lo privado, y entre lo personal y lo político es artificial, y consecuentemente, abrió el camino para que se plantearan demandas concretas de intervención estatal. Él empezó a cuestionar el papel de la estructura social como causa de la violencia ejercida contra ellas. Los estudios de género surgidos a raíz de estos cuestionamientos han puesto de manifiesto la raíz estructural de la VG, el complejo entramado social y cultural que lo

sostiene y lo respalda y los diferentes tipos de violencia (estructural, simbólica...) que se ejerce sobre las mujeres. El uso de la violencia es no sólo uno de los medios más efectivos para su control, sino también una de las expresiones más brutales y explícitas de la dominación y la subordinación. La posición de mujeres y hombres se organiza como una jerarquía en la que los hombres tienen control sobre los principales recursos de la sociedad y sobre las mujeres. Son numerosos los soportes ideológicos, morales, políticos, económicos y legales para el ejercicio de la autoridad de los varones sobre las mujeres y aunque estos soportes varían histórica y culturalmente, el uso de la violencia constituye una de las formas más predominantes y generalizadas que ayudan al ejercicio de esa autoridad.

La desigualdad cultural y social ha sido creada de manera artificial en beneficio de una posición de poder para los hombres y la VG nace de ella, de la necesidad de imponerse y corregir aquello que desde esa posición se considera desviado. Pero también se observa que la relación entre violencia y desigualdad es biunívoca, la desigualdad también necesita de la violencia, sin ella no se puede mantener. La violencia ha actuado como dique de contención capaz de separar y mantener las aguas de la equidad aisladas y a distinto nivel.

6.3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA. FACTOR DE RIESGO PARA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Durante mucho tiempo cuando se ha hablado de VG se ha hablado de mujeres. Se han estudiado las causas, los contextos y se han intentado encontrar las razones por las que se mantienen relaciones destructivas cuestionándose en algunas ocasiones la conducta de las mujeres ante la violencia que sufren. También se han desarrollado una serie de medidas preventivas y reparadoras dirigidas a ellas. Con los hombres, sin embargo, las medidas llevadas a cabo hasta el momento han sido fundamentalmente sancionadoras una vez desarrollada la conducta, pero respecto a la prevención del problema a los hombres se les ha tenido bastante descuidados hasta el momento. Pero está claro que descuidar el otro elemento que entra en juego en el ejercicio de la violencia contra las mujeres, es decir, el hombre, es un grave error.

Igual ha ocurrido con los Estudios de Género, hasta hace muy poco tiempo, todo el mundo los identificaba con los estudios sobre las mujeres, sin embargo, desde hace un par de décadas está teniendo lugar un floreciente desarrollo de estudios de género centrados en los hombres. El estudio de la condición masculina ha entrado en el mundo académico a través de los estudios relacionados con ellos; se pone cada vez más de manifiesto la estrecha relación entre la construcción de la masculinidad hegemónica y el desarrollo de la violencia. Violencia que no se ejerce sólo hacia las mujeres, sino que existe una tríada en las relaciones violentas: violencia hacia otros hombres, violencia hacia las mujeres, violencia hacia sí mismo (Kaufman 1999)

Kimmel (2001, pág. 68), señala que «la violencia ha sido parte del significado de la masculinidad, parte de la forma en que los varones han medido, demostrado y probado su identidad. Sin otro mecanismo cultural por el que los jóvenes puedan

llegar a verse como hombres, han asumido la violencia como el camino para hacerse hombres» Y Cortés (2004, pág. 46) apunta que uno de los orígenes del problema está en cómo la sociedad naturaliza la masculinidad hegemónica, produciendo posicionalidades y subjetividades, maneras de ser y de actuar en las que «la violencia ha sido parte estructuradora de la masculinidad (...). Se ha llegado a asumir la manifestación de la violencia como el camino más claro para hacerse hombres».

6.3.1. Los procesos de construcción de la identidad de género

La identidad es una categoría que define a las personas desde sus características: se define social y culturalmente y clasifica a las personas, haciéndolas distintas o semejantes a otras. La identidad se configura con múltiples factores que la determinan, uno de los más importantes es el género. Otros elementos que constituyen la identidad son la nacionalidad, el «estatus» social, la edad, la etnia, la religión y la ideología, entre otros. Es una construcción social, cultural e histórica, pero además es dinámica, en constante transformación y cambio conforme las personas van viviendo. Frente al modelo que dominaba los estudios de género hasta finales de los 80 y principios de los 90, basado en la teoría de los roles sexuales («sex-role socialization theory») que establece que niñas y niños generan a través de los modelos de imitación e intercambio verbal una identidad de género fija, homogénea y consistente a través del tiempo, se empieza a plantear en los 90 que la socialización de género es un proceso modelado desde la perspectiva del adulto y que permite integrar a niños y niñas en el mundo social sin que ellos y ellas jueguen un papel demasiado activo. Se va poniendo de manifiesto que la feminidad y la masculinidad al tiempo que socialmente construidas son históricamente específicas (Renold, 2001). Se sugiere que la identidad de género es un fenómeno socialmente construido, permanentemente inacabado y sujeto a las múltiples y diversas influencias que ejercen los distintos marcos de acción dentro de los cuales las personas interaccionan en su vida cotidiana (Renold, 2004). Asimismo se indica que el género es una variable inextricablemente unida a otras, como la etnia o la clase social, provocando la emergencia de identidades variables y complejas (Lomas, 2004; Swain, 2004).

Conneff (1989, 1995) instituye la noción de «masculinidad hegemónica». Dicha expresión, así como el marco teórico que la fundamenta, será asumido como base conceptual de las investigaciones que se desarrollan a partir de él. Afirma este autor que la construcción de la masculinidad es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades. A partir de esto, establece que dichas identidades no son estáticas, sino que están histórica y espacialmente situadas, al tiempo que una forma hegemónica de masculinidad («masculinidad hegemónica») tiende a erigirse como dominante, ejerciendo gran influencia y autoridad en un contexto y tiempo determinado.

En términos generales, las características que, en el momento actual, se asocian a la masculinidad hegemónica son la fuerza física, la neutralidad emocional, la

seguridad, el control, la individualidad, la competitividad, la instrumentalidad, la objetividad y la racionalidad (Kenway y Fitzclarence, 1997). Naturalmente, esta masculinidad hegemónica es, en muchos sentidos, frágil e insegura, y necesita ser mantenida y defendida constantemente, siendo la contradicción y la tensión las notas que caracterizan su proceso de configuración (Nilan, 2000; Swain, 2000, 2002, 2003). En oposición a la misma están las «otras masculinidades», de modo que aquellos que se «desvían» del ideal hegemónico pueden incurrir en altos costes emocionales y sociales, siendo calificados de «marginados» o «subordinados» (Connell, 1995; Renold, 2004).

A partir de este modelo teórico se iniciaron una serie de estudios e investigaciones para descubrir los medios a través de los cuales la masculinidad se construye en los diversos marcos de acción cotidianos.

6.3.2. Socialización de Género

En la construcción de la identidad de género entran en juego todos aquellos procesos de aprendizaje y construcción cultural, empezando por la socialización primaria, ubicada principalmente en la familia como institución social, la cual es un enérgico agente de ubicación de clase y un eficiente mecanismo de creación y transmisión de desigualdad de género (Kaufman, 1989) y le asigna una serie de mandatos y roles a cada una de las personas de los dos géneros. Esta socialización, especialmente en términos de género, proseguirá a lo largo de la vida de toda persona, y se reforzará en espacios como la educación, la religión, los medios de comunicación, el derecho y otros.

Se va construyendo entonces la identidad masculina en los hombres, y los va ubicando en uno de los lados de la relación genérica y jerárquica de poder. En el núcleo familiar, al igual que en el sistema social patriarcal, está definido por mandato quién domina y a quién se domina; está definido quién puede y quién no puede; hay quién tiene y quién no tiene; hay quién «sabe» y quién «no sabe»; se establece todo un sistema de reglas y leyes que deben cumplirse, al igual que sanciones para los infractores. Kaufman (1989) lo ilustra diciendo que la familia - sea ésta de cualquier sector social-, es un núcleo que en mayor o menor grado refleja y perpetúa el sistema jerárquico de género de la sociedad en su conjunto.

Los procesos de socialización definen claramente el «deber ser» de los hombres. Desde los primeros minutos de su existencia, al niño se le integra a lo masculino. Se sabe que desde el vientre, el niño ya puede ejercitar algunos sentidos. El niño empieza a oír y percibir un ambiente social, y empieza a percibir a su alrededor un ambiente de relaciones de poder. Luego a través de los juguetes, se le irá inculcando el aprecio por algunas profesiones u oficios, y por la violencia; y el desprecio por lo que es «propio de las niñas» que después será lo «propio de las mujeres». A la niña se le irá inculcando lo que es «propio» de los oficios y «virtudes femeninas», lo que debe querer y a lo que debe y puede aspirar «como mujer», y se le irá inculcando que no debe aspirar a lo que «no es» de su género, sino «propio» del otro género, del

hombre.

En el sistema patriarcal la identidad masculina se construye por exclusión y por negación, los hombres tienen que vivir excluyendo, desterrando todo aquello que parezca femenino; a la vez, tienen que vivir negando todos los sentimientos, actitudes y emociones que evoquen debilidad, tienen que vivir negando todo lo relacionado con la ternura, tienen que vivir reprimiendo todo lo que les haga pedir o dar afecto. Los hombres tienen que vivir demostrando lo que no son. El hombre, «para hacer valer su identidad masculina deberá convencerse y convencer a los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es un homosexual» (Badinter, 1993).

El niño ve quien tiene el poder en el hogar, identifica que es el padre quien lo tiene y que esa persona es de su mismo sexo. A la niña, por su parte, se le promueve ser parte de un hombre, primero el padre, luego el esposo y a veces hasta de su hijo mayor. Se está entonces ante la feminidad complementaria, funcional a la masculinidad patriarcal, como cosmovisión y sistema de poder, y construida y sacralizada por ésta (Briceño y Chacón, 2001).

El proceso de socialización de género no sólo se limita a las edades tempranas de las personas. Aunque el hombre sea mayor, los grupos de referencia, la ideología y las instituciones se encargarán de darle consistencia al proceso de socialización y a la actualización constante de la identidad masculina; la transmisión constante de los valores, roles y mandatos es una de las formas por excelencia de consolidación de la razón de ser del género masculino.

6.3.3. Violencia de género y su relación con la masculinidad tradicional

Kaufman (1999), una de las principales referencias anglosajonas en masculinidades y violencia de género, fundador de la White Ribbon Campaign, una de las iniciativas más importantes de los hombres contra la violencia hacia las mujeres en el mundo, resume la explicación a este fenómeno en sus siete P's:

Poderpatriarcal: Los actos individuales de violencia de los hombres ocurren dentro de lo que ha descrito como «la triada de la violencia de los hombres». La violencia de los hombres contra las mujeres no ocurre en el aislamiento, sino que está vinculada a la violencia de los hombres contra otros hombres y a la interiorización de la violencia; es decir, la violencia de un hombre contra sí mismo... Esta triada de la violencia de los hombres - cada forma de violencia ayudando a crear las otras - ocurre dentro de un ambiente que nutre la violencia: la organización y las demandas de las sociedades patriarcales o dominadas por los hombres.»

Lapercepción de derecho a los privilegios: «... tal como el análisis feminista ha señalado repetidamente, tal violencia es a menudo la consecuencia lógica de la percepción que ese hombre tiene sobre su derecho a ciertos privilegios. Si un hombre golpea a su esposa porque ella no tuvo la cena a tiempo sobre la mesa,

no lo hace sólo para asegurar que no vuelva a ocurrir; es también una indicación de que percibe tener el derecho a que alguien le sirva...»

-Permiso: «Indiferentemente de las complejas causas sociales y psicológicas de la violencia de los hombres, ésta no prevalecería si no existiera en las costumbres sociales, los códigos legales, la aplicación de la ley y ciertas enseñanzas religiosas, un permiso explícito o tácito para ejercerla».

-La paradoja del poder de los hombres: «Las inseguridades personales conferidas por la incapacidad de pasar la prueba de la hombría, o simplemente la amenaza del fracaso, son suficientes para llevar a muchos hombres, en particular cuando son jóvenes, a un abismo de temor, aislamiento, ira, autocastigo, autorrepudio y agresión», etc. Dentro de tal estado emocional, la violencia se convierte en un mecanismo compensatorio. Es la forma de restablecer el equilibrio masculino, de afirmarse a sí mismo y afirmarles a otros las credenciales masculinas de uno. Esta expresión de violencia usualmente incluye la selección de un blanco que sea físicamente más débil o más vulnerable. Podría ser un niño, una niña o una mujer, o bien grupos sociales como hombres homosexuales, o una minoría religiosa o social, o inmigrantes, quienes son blancos fáciles de la inseguridad y la ira de hombres individuales, especialmente debido a que tales grupos a menudo no han recibido protección legal adecuada».

La armadura psíquica de la masculinidad: «La violencia de los hombres es también el resultado de una estructura de carácter típicamente basada en la distancia emocional respecto de otros (...) las estructuras psíquicas de la masculinidad son creadas en tempranas pautas de crianza que a menudo son tipificadas por la ausencia del padre y de hombres adultos - o al menos por la distancia emocional de hombres (...). El resultado de este complejo y particular proceso de desarrollo psicológico es una habilidad disminuida para la empatía (la experiencia de lo que otras personas están sintiendo) y una incapacidad para experimentar las necesidades y los sentimientos de otras personas como algo necesariamente relacionado a los propios. Los actos de violencia contra otra persona son, por tanto, posibles». Muchos hombres se empeñan en decir que ellos no lastimaron a sus parejas cuando las golpearon o las maltrataron de alguna forma. Aparte de estar justificándose probablemente ocurre que no sean capaces de experimentar el dolor que están provocando.

-Masculinidad como una olla psíquica a presión: «Muchas de las formas dominantes de masculinidad dependen de la interiorización de una gama de emociones y su transformación en ira. No se trata sólo de que el lenguaje de las emociones de los hombres sea frecuentemente mudo o que nuestras antenas emocionales y nuestra capacidad para la empatía estén un tanto truncadas. Ocurre también que emociones naturales han sido descartadas como fuera de límites o inválidas (...). El resultado es que una gama de emociones es canalizada en la ira».

-Pasadas experiencias: «Para algunos hombres, todo esto se combina con experiencias más flagrantes. Demasiados hombres en el mundo crecieron en hogares donde la madre era golpeada por el padre. Crecieron presenciando conductas violentas hacia las mujeres como la norma, como la manera de vivir la vida. Para algunos, esto tiene como consecuencia una repulsión hacia la violencia, mientras en otros produce una respuesta aprendida. En muchos casos ocurren ambas cosas: hombres que utilizan la violencia contra las mujeres a menudo experimentan un profundo repudio por sí mismos y por sus conductas, en algunos casos estas experiencias personales inculcan profundos patrones de confusión y frustración, en los que los niños han aprendido que es posible lastimar a una persona amada y donde sólo las manifestaciones de ira pueden eliminar sentimientos de dolor profundamente arraigados».

6.3.4. Poniendo fin a la violencia

Recogemos también del propio Kaufman (1999) una serie de sugerencias señalando que para cuestionar la violencia de los hombres se requiere de una respuesta articulada que incluya:

Desafiar y dismantelar las estructuras de poder y privilegios de los hombres y poner fin al permiso cultural y social hacia los actos de violencia. Si aquí es donde la violencia empieza, no podemos erradicarla sin el apoyo de mujeres y hombres al feminismo y a las reformas y transformaciones sociales, políticas, legales y culturales que ello implica.

Redefinir la masculinidad o, más bien, dismantelar las estructuras psíquicas y sociales de género que traen consigo tal peligro. La paradoja del patriarcado es el dolor, la ira, la frustración, el aislamiento y el temor de la mitad de la especie, a la cual le son dados un poder relativo y privilegios. Ignoramos todo esto a nuestro propio riesgo. A fin de llegar exitosamente a los hombres, este trabajo debe tener como premisas la compasión, el amor y el respeto, combinados con un claro desafío a las normas masculinas negativas y sus resultados destructivos.

Organizar e involucrar a los hombres para que trabajen en cooperación con las mujeres a fin de dar una nueva forma a la organización de género de la sociedad, en particular nuestras instituciones y las relaciones a través de las cuales criamos niños y niñas. Esto requiere de un énfasis mucho mayor en la importancia de los hombres como sustentadores emocionales y cuidadores, plenamente involucrados en la crianza infantil en formas positivas y libres de violencia.

Trabajar con hombres que ejercen violencia de una forma que simultáneamente cuestione sus percepciones y privilegios patriarcales y llegue a ellos con respeto y compasión. No es necesario que nos guste lo que han hecho para actuar con empatía hacia ellos y sentir horror por los factores que han llevado a

un niño a convertirse en un hombre que a veces hace cosas terribles. A través de tal respeto, estos hombres pueden, de hecho, encontrar el espacio para cuestionarse a sí mismos y unos a otros. De lo contrario, el intento por llegar a ellos sólo alimentará sus inseguridades como hombres para quienes la violencia ha sido su compensación tradicional.

- Realizar actividades educativas explícitas, tales como la Campaña del Lazo Blanco, que involucren a hombres y niños en el cuestionamiento de sí mismos y de otros hombres para erradicar todas las formas de violencia. Éste es un desafío positivo para que los hombres nos expresemos con nuestro amor y nuestra compasión por las mujeres, los niños, las niñas y otros hombres.

CAPÍTULO 7

El súbdito y el ciudadano. Competencias sociales y educación para la ciudadanía

FRANCISCO MIGUEL MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ

7.1. INTRODUCCIÓN

«Hay que aprender a convivir», esta frase que da título a una obra del filósofo y escritor José Antonio Marina (2006) encierra una de las grandes aspiraciones que persigue toda sociedad democrática y que tiene que ver con uno de los pilares del desarrollo de la ciudadanía. Hablamos de la «convivencia» entre grupos de personas, en ciudades y sociedades cada vez más complejas influenciadas y condicionadas por los cambios vertiginosos que están experimentando fruto de múltiples aspectos tales como: el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la globalización económica, la política internacional, la inmigración masiva de «pobres» a países «ricos», por citar sólo algunos ejemplos.

En el caso concreto de España, podemos decir que ha pasado de ser un país encerrado en sí mismo, aislado del resto del mundo, de emigrantes y refugiados, a formar parte activa de la Unión Europea y estar incluido dentro de los 15 países con el Producto Interior Bruto (PIB) más alto de todo el mundo. Hemos dejado de ser inmigrantes a recibir inmigrantes de todas partes del globo, siendo nuestros pueblos y ciudades un fiel reflejo del caleidoscopio de culturas en que se están convirtiendo. Ante este estado de cosas nos preguntamos: ¿estamos preparados para asumir todos estos cambios?, ¿sabemos «convivir» con esta heterogeneidad humana?, ¿qué respuestas educativas debemos dar para afrontar coherentemente dichas transformaciones?

La respuesta a estas y otras cuestiones similares nos conduce nuevamente a la necesidad de «aprender a convivir». En una sociedad cada vez más plural resulta un imperativo aprender a relacionarse con personas muy diferentes, tanto dentro de nuestro grupo social y cultural como con otros grupos humanos y culturales. Por lo tanto, debemos aprender a participar activamente de esa diversidad, enriquecernos con ella y de ella, como algo ya inherente a nuestra sociedad. Éste ha sido uno de los objetivos clásicos de la educación: el de socializar a las nuevas generaciones para que formen parte activa de la sociedad e integren los valores y pautas de conducta que rigen la convivencia.

El sistema educativo reglado ha ejercido esta función históricamente a través del llamado «currículo oculto», de ahí que la escuela se haya centrado tradicionalmente

en la transmisión de saberes intelectuales e instrumentales dejando a un lado el desarrollo personal y social de la persona a otros agentes socializadores como la familia. Sin embargo, en estos últimos años el sistema educativo ha resaltado la importancia del desarrollo integral del alumnado, por lo que el fomento de «competencias sociales» se ha convertido en uno de los objetivos educativos centrales del mismo. Así pues, con la LOGSE (1990) se produce el primer acercamiento a nivel curricular de la dimensión social de la persona, resaltando el desarrollo de la misma como una importante función social de la escuela.

En este orden de cosas, en el presente trabajo abordamos la noción de «competencias sociales» y su vinculación con el desarrollo de una ciudadanía crítica, activa y responsable. Analizaremos qué competencias, tras indagar brevemente sobre el origen y significado actual de las mismas, hacen mejores a las personas y, por lo tanto, a las sociedades. Asimismo, observaremos qué aspectos educativos contribuyen a la integración de las competencias sociales en los individuos favoreciendo con ello el desarrollo de una ciudadanía democrática participativa.

7.2. ACERCA DE LAS COMPETENCIAS

Según el diccionario de la Real Academia Española el concepto «competencia» posee un doble significado. En primer lugar, competencia, del latín *competentia*, que significa competir. En este sentido, nos encontramos con las siguientes acepciones: «disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo»; competencia como «oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa»; la tercera acepción se refiere a la «situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio»; también como «persona o grupo rival»; y, por último, como «competición deportiva».

El segundo significado del término competencia también proviene del latín *competentia* que en esta ocasión a dado lugar al sustantivo competente. En este caso, se distinguen tres acepciones: por un lado, competencia como «incumbencia»; una segunda acepción que significa «pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado»; y en tercer lugar, competencia como «atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto».

Como podemos comprobar, el término competencia posee múltiples acepciones que denotan acciones y aspectos diferentes; desde una disputa, rivalidad, incumbencia o la aptitud y/o capacidad de un sujeto para hacer algo, entre otras. Por este motivo, nos vemos obligados a indagar acerca del origen y significado de éste término que ha irrumpido con fuerza en el ámbito educativo en estos últimos años.

Desde el punto de vista etimológico observamos la relación que guardan entre sí todas estas acepciones del concepto competencia, ya que éste, junto a «competente» y «competidor», son términos derivados del verbo castellano «competir». Corominas (2003, 163) establece que el vocablo «competir», entendido como «contender

aspirando a una misma cosa», fue tomado del latín *competere* en el siglo xv que significaba «ir al encuentro una cosa de otra», así como «pedir en competencia» o «ser adecuado, pertenecer». Tiene el mismo origen «*competere*» que denota «pertenecer, incumbir». Posteriormente, como hemos señalado, aparecieron los derivados «competente», a principios del siglo xv, entendido como «adecuado», «apto»; y «competencia» que surge sobre finales del siglo xvi.

Nos encontramos con dos verbos en castellano: «competir» y «competere», que aún viniendo de un mismo verbo latino: «*competere*» se diferencian sustantivamente. No obstante, ambos verbos dan lugar al sustantivo «competencia» lo que dificulta enormemente su comprensión, pudiendo dar lugar a posibles confusiones (Martínez-Rodríguez y Carmona, 2009).

De todo lo anterior deducimos que nos encontramos ante un término difícil de acotar, ya que entre otras cuestiones, su origen etimológico difiere en significados y acepciones diferentes; dando lugar a múltiples interpretaciones, matices e, inclusive, malentendidos. Así pues, y tras describir cuál es el origen etimológico del vocablo competencia, describimos a continuación qué se entiende por competencias, tomando como referencia las primeras investigaciones en este ámbito de estudio, con el propósito de llegar a su comprensión.

7.2.1. Primeras investigaciones sobre las competencias

A partir del último tercio del siglo xx han sido numerosos los autores e investigadores (Haire, Ghiselli y Porter, 1971; McClelland, 1973; Mischel, 1979; Tejada, 1999; Lévy-Leboyer, 2003; Rychen y Salganik, 2006; Perrenoud, 2009, entre otros muchos) que se han acercado al estudio de las competencias, sobre todo, aunque no de manera exclusiva, desde el ámbito de la empresa para la selección y organización de recursos humanos y desde disciplinas como la Psicología Industrial, del Trabajo y de las Organizaciones y Sociología del Trabajo, y más recientemente desde el ámbito educativo y social.

Podemos decir por tanto que el estudio de las competencias se inicia a finales de los años sesenta y principio de los setenta del pasado siglo xx, a raíz de una serie de investigaciones centradas, fundamentalmente, en el ámbito de la Psicología Industrial y de las Organizaciones; entre las que cabe destacar las aportaciones de Haire, Ghiselli y Porter (1971) y Mischel (1979), entre otros, con estudios que comienzan a relacionar los rasgos de la personalidad de los trabajadores y su desempeño profesional, como método con el que medir la eficiencia de los trabajadores en un puesto de trabajo.

Uno de los primeros investigadores en establecer una relación causal entre personalidad y desempeño fue el profesor de psicología del trabajo de la Universidad de Harvard David McClelland (1973); quien utilizó por vez primera el término competencia, sobre todo, ligado al ámbito empresarial (Martínez-Rodríguez, 2009a). Por tanto, podemos afirmar que el origen de dicho término está asociado a uno de los

mayores expertos en comportamiento humano, David McClelland, considerado el creador del análisis de las competencias.

Hasta ahora nos hemos acercado al concepto de competencias exclusivamente desde el ámbito empresarial, asociado al buen desempeño dentro de una actividad laboral. Sin embargo, observamos que el estudio de las competencias se ha llevado a cabo también desde otros ámbitos como el educativo o el social. Esto nos indica que las competencias trascienden lo productivo-laboral (Martínez-Rodríguez, 2009b).

En este sentido, el concepto de competencias varía en función de los enfoques y las disciplinas que se aproximen a su estudio; así por ejemplo, la educación y la economía conciben de manera diferente a las competencias. No obstante, como señala Trier (2003) (citado en Salganik [y Stephens, 2006, 50](#)), [dentro del informe resumen para el Proyecto DeSeCol](#), «hay muchas similitudes importantes con respecto a contenidos que trascienden los enfoques múltiples», es decir, que podemos encontrar puntos de unión y características comunes en los diferentes enfoques disciplinares que definen las competencias.

Esta visión nos acerca al concepto de «competencias clave» defendido en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, que se caracterizan, en palabras de Frank Weinert (2004, 105), «por ser independientes del contexto, cuyo uso y efectividad sea equivalente en diversas instituciones, tareas y bajo condiciones con distintas demandas». Desde este enfoque, ser competente no se refiere solo a ser «capaz» de adaptarse a un mercado laboral flexible y cambiante, y poder innovar y emprender en él; debemos hablar también de competencias para la ciudadanía, para que los sujetos se puedan integrar con plenas garantías en sociedades cada vez más complejas, respetando los valores propios de una democracia participativa.

7.2.2. Competencias en el ámbito educativo: una aproximación desde las políticas educativas

En el terreno educativo, nos encontramos con una serie de iniciativas oficiales del Estado Español que han introducido, y definido, las competencias por considerarlas un elemento fundamental de mejora educativa. Algunas de ellas están referidas al campo de la Formación Profesional y poseen un marcado carácter profesionalizador concebidas básicamente como conjunto de capacidades que capacitan al sujeto para el mercado laboral, sin embargo otras perciben las competencias desde una visión más holística, que es a la que a nosotros nos interesa, y que tienen que ver con el fomento de competencias personales y sociales para el ejercicio de la ciudadanía.

En esta línea, fue la LOGSE (Ley 1/1990, de 3 de octubre, Ley Orgánica General del Sistema Educativo; BOE 04/10/90) la primera Ley educativa en introducir el término «competencias», aunque sólo lo hizo para referirse a la Formación Profesional, ya que se optó por el de «capacidades» para la Educación Obligatoria. Por este motivo, podemos considerar la Ley Orgánica (5/2002) de las Cualificaciones y de la Formación Profesional como la primera Ley en concederle un papel clave y

central a las «competencias», al estar éstas presentes en los diseños curriculares, así como en la configuración de las titulaciones profesionales.

Desde este punto de vista, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE, 20/06/02), es considerada la primera Ley Orgánica española en conceder un carácter propio y relevante al enfoque de las competencias dentro del contexto educativo reglado. No obstante, la caracterización que se hace de las mismas sigue enfocada exclusivamente al ámbito profesional-productivo, dejando a un lado una posición clara y firme respecto a las competencias sociales. En dicha Ley se define la competencia profesional como «el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo» (Art. 7.3).

Por otro lado, debemos destacar que la primera Ley en hacer una referencia clara, dentro de lo que se llamó «competencias básicas», a las competencias sociales y de ciudadanía fue la Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 04/05/06). Esta Ley introduce, dentro de la definición de currículo elaborada por la LOGSE, el término de «competencias básicas»; a saber: «se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley» (Art. 6.1).

Sin embargo, no se establece una definición general sobre competencias; simplemente se lleva a cabo una clasificación de las ocho «competencias básicas» que debe adquirir todo el alumnado a su paso por la Educación Primaria y la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Estas «competencias básicas» son: «competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y, por último, autonomía e iniciativa personal».

El Ministerio de Educación y Ciencia, a finales de 2006, establece los Decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (BOE, 08/12/06 y 05/01/07), extendiéndose el concepto de «competencias básicas» a todo el currículum español en la etapa de escolaridad obligatoria. En el Anexo 1 de estos Reales Decretos las competencias básicas son entendidas como: «aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida».

Podemos decir por tanto que no es hasta el año 2006, con el desarrollo de estos Reales Decretos, cuando encontramos la primera definición de competencias básicas. El proceso de enseñanza-aprendizaje no va a consistir exclusivamente en la memorización y adquisición de conocimientos teóricos y de materias fragmentadas, sino que se hace hincapié en el desarrollo integral de la persona. Hay que educar a los

sujetos, y no sólo instruirlos y formarlos, de ahí que se preste una especial atención a otras dimensiones de lo humano tradicionalmente olvidadas por el sistema educativo, al menos curricularmente, como son la dimensión social (sociabilidad y ejercicio de la ciudadanía), personal (autonomía y realización personal), económica (incorporación al mercado productivo), además de la puramente intelectual-formativa.

Por último, y dentro del ámbito universitario, el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación saca a la luz el 21 de diciembre de 2006 un documento de trabajo bajo el título de Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster. En el punto 15 del apartado «Principios generales para el diseño de los títulos», se establece que «El plan de estudios conducente a la obtención de un título debe tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes»; definiendo las competencias como «una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.» Como podemos observar, aquí también se abre el campo competencial al crecimiento social y personal de los futuros ciudadanos.

7.3. LAS COMPETENCIAS SOCIALES COMO FUNDAMENTO EDUCATIVO

Como hemos tenido ocasión de comprobar en los apartados anteriores las competencias hacen referencia a todo un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas y acciones, entre otros aspectos, que puestos en práctica permiten resolver con éxito cualquier problemática en el ámbito laboral, social y educativo. Si bien las «competencias profesionales» tienen que ver con los conocimientos y destrezas necesarios para desempeñar correctamente un puesto de trabajo, las «competencias clave» defendidas por los partidarios del Proyecto DeSeCo y las «competencias básicas» que aparecen en la legislación educativa española, hacen alusión al concepto de competencias desde una perspectiva integral. Aunque con cierta tendencia hacia lo social y educativo, estas dos últimas formas de entender y concebir las competencias presentan una visión holística de las mismas.

Rychen (2006, 93-94), en la definición que en el Proyecto DeSeCo hace de las «competencias clave», destaca tres aspectos fundamentales de éstas, a saber:

- Contribuyen a alcanzar resultados altamente valorados a nivel individual y social, en términos de una vida general fructífera y con éxito y del buen funcionamiento de la sociedad.

Son instrumentales para satisfacer importantes y complejas demandas y desafíos en un amplio espectro de contextos.

-Son importantes para todos los individuos.

Por estos motivos, las competencias clave son transversales y se presentan como un todo holístico ya que se pueden ejercer y desarrollar en diferentes ámbitos de la vida en sociedad: trabajo, política, educación, convivencia, etc. Así pues, una de las dimensiones de las competencias básicas o claves es la de formar en competencias sociales para el ejercicio de la ciudadanía, es decir, para «aprender a convivir». Como recientemente ha quedado expresado en los Reales Decretos referenciados con anterioridad y en algunas Leyes educativas, el sistema educativo no sólo se va a encargar de reproducir el orden social establecido, sino que también tiene el deber de introducir ideas y prácticas educativas transformadoras orientadas hacia la mejora y el cambio social sobre la base de una ciudadanía responsable.

7.3.1. Por qué son importantes las competencias sociales: un deber para la educación

La persona tiene que experimentar una auténtica transformación, un cambio desde dentro, de ahí la importancia de desarrollar las competencias sociales. De lo contrario el «buen funcionamiento» de la sociedad se tendría que buscar básicamente en métodos normativos (coercitivos) mediante leyes y normas legales que el individuo acataría por miedo a ser sancionado. Por ello, educar las competencias sociales es signo de crecimiento personal y social, ya que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales. Como afirman López, Iriarte y González (2008), las competencias sociales favorecen el desarrollo de unas relaciones interpersonales de calidad, no sólo por satisfacción y adaptación (necesidad), sino porque nos conducen a una verdadera convivencia pacífica.

Estos autores destacan que las competencias sociales nos permiten conjugar el «yo» y los «otros», llegar a una complementariedad entre ambos, de tal forma que no tengamos como respuesta: ni el individualismo extremo como modelo en nuestra relación con los otros, ni llegar a que los demás anulen nuestra autonomía personal. De ahí que definan la competencia social como un «concepto multidimensional que incluye el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos sociocognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía), dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores» (López, Iriarte y González, 2008, 23).

Esta necesidad de aprender a interactuar con los demás, de favorecer unas relaciones interpersonales armónicas, además de contribuir al crecimiento personal, está en la base de las competencias sociales. Desde esta óptica, educar las competencias va más allá de los aspectos técnicos, metodológicos o procedimentales; resaltándose, dentro de esta nueva lógica competencial «la importancia de las competencias individuales, relacionales, sociales y participativas» (Tejada y Navío, 2005, 7). Asimismo, Bunk (1994) dentro de la tipología o clasificación que de las competencias lleva a cabo, destaca la importancia de las «competencias sociales».

Bunk resalta los «comportamientos personales y sociales», además de los técnico metodológicos, y señala que un sujeto con competencia social es aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, y muestra un comportamiento orientado al grupo, así como un entendimiento interpersonal mejorando con ello la convivencia entre los diferentes grupos humanos.

Desde esta perspectiva, las competencias trascienden el ámbito productivo-laboral afectando a otras esferas de la vida en sociedad. Aparece así la necesidad de relacionar la escuela y la vida como un deber educativo. En esta línea, Antonio de Pro (2007) sostiene en un artículo que lleva por título «De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias», que es importante dar un salto cualitativo de una enseñanza memorística centrada en los contenidos a una enseñanza basada en las competencias que «permitan (a cualquier ciudadano que pase por el sistema educativo) ejercer derechos y obligaciones con información, libertad, responsabilidad y solidaridad» (Pro, 2007, 15). Para este autor es vital un cambio hacia un modelo educativo basado en competencias, entre otras razones: «si queremos que lo que enseñamos tenga una utilidad más allá del curso académico en el que estemos, debemos facilitar estrategias para que los estudiantes sean capaces de actualizar sus aprendizajes, para que sean capaces de seguir aprendiendo cuando no - nos tengan delante - y, sobre todo, para que estén motivados para ello» (2007, 14).

Como destaca Morillas (2006) es preciso que los saberes escolares, lo que se aprende en el sistema educativo, se hagan transferibles a otros niveles de la vida en sociedad. Por este motivo, los conocimientos y saberes escolares se deben integrar en competencias, que Morillas clasifica en competencias de: «reflexión, decisión y acción» para que los ciudadanos puedan hacer frente a las situaciones complejas que plantea la vida. Para que los sujetos adquieran conocimientos y analicen diferentes informaciones, contrasten opiniones, reflexionen y mediten razonadamente sobre ellas y sobre las posibles soluciones de los problemas con la finalidad de actuar sobre los mismos. Por ello, las competencias se demuestran en la acción, no es suficiente con poseer conocimientos y habilidades sino somos capaces de movilizarlos.

En este sentido, la complejidad de la realidad social actual nos obliga a adoptar una visión sistémica de las diferentes problemáticas y sus posibles soluciones. Todo está interrelacionado por lo que no podemos desligar los problemas sociales, de los económicos, y éstos a su vez de los políticos, culturales, educativos, etc. Así pues, para poder comprender el mundo y actuar en él es necesario aplicar esta visión sistémica de conjunto al hecho educativo. Mirar la educación en términos de relaciones e interrelaciones y no como disciplinas aisladas desconectadas de la realidad social. Las competencias sociales nos permiten entender la educación como un sistema que capacita para el ejercicio de la ciudadanía en sentido amplio. En palabras de Morillas (2006, 21) «la educación se ve obligada a proporcionar no sólo el conocimiento de un mundo complejo y en perpetua agitación sino, también, la brújula u orientación para poder navegar por él».

Por su parte, Arthur y Wright (2001) (citado en Morillas, 2006) destacan las

cuatro dimensiones que debe tener en cuenta la educación del siglo xxi: dimensión personal, dimensión social, dimensión temporal y dimensión espacial. En estas cuatro dimensiones subyacen las competencias sociales ya que proporcionan al sujeto una educación integral para el pleno desarrollo de una ciudadanía responsable y comprometida socialmente. De igual modo, cada una de estas dimensiones integra uno de los cuatro aprendizajes propuestos por Jacques Delors (2001): «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser».

En la dimensión personal el sujeto debe «aprender a ser». Desarrolla su identidad en relación con los «otros», adquiere las normas y pautas culturales en permanente interacción con los demás que le sirven como modelos en su aprendizaje por y para la vida. En la dimensión social se «aprende a convivir» considerándose el fundamento para una cultura de paz. La persona aprende a vivir en comunidad, junto a los demás, participando y cooperando en las diferentes actividades humanas: políticas, económicas, culturales, etc. En tercer lugar, la dimensión temporal capacita para «aprender a actuar» analizando la realidad y tomando decisiones importantes. Aprendemos a hacer en interacción permanente con nuestro propio entorno. Por último, pero no por ello menos importante, la dimensión espacial faculta para «aprender a conocer», también denominado «aprender a aprender», conociendo y comprendiendo el mundo que nos rodea, comprometiéndose con la defensa del medio natural y social circundante, aprendiendo de nuestros errores y dando solución a los problemas que vivimos. En definitiva, aprendemos a convivir como resultado de la adquisición y puesta en práctica de todas estas competencias sociales.

7.4. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL MARCO DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES: DE SÚBDITOS A CIUDADANOS

Sin embargo, aprender a convivir en un contexto global, tan complejo y dinámico como en el que estamos inmersos no es tarea fácil. Máxime si tenemos en cuenta la ambigüedad del concepto de «ciudadanía» y, por ende, el de educación para la ciudadanía, ya que dependen del legado histórico, social y cultural de cada pueblo, del modelo de crecimiento económico, de los patrones y creencias religiosas, de los valores y modelos culturales, entre otros muchos aspectos. Todas estas diferencias culturales y sociales entre unos grupos humanos y otros, tanto dentro como fuera de un mismo país o sociedad, dificultan enormemente el hecho de poder encontrar puntos de unión a la hora de definir y seleccionar el tipo de educación que queremos para nuestros ciudadanos.

No obstante, no todo vale, no todo es relativo, por lo tanto no podemos aceptar el relativismo cultural desde el momento que sigan dándose prácticas sociales que, aunque amparadas por la tradición y las creencias de la comunidad, anulan la dignidad humana y minusvaloran los derechos humanos de sus miembros. El límite lo encontramos, como hemos mencionado en alguna ocasión, en el respeto a los derechos humanos, en la libertad y dignidad de la persona. Aspectos recogidos en algunas declaraciones internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y respaldados por organismos internacionales como las Naciones

Unidas, quienes abogan por la defensa de los derechos humanos de cualquier habitante del mundo y por el desarrollo sostenible.

Caer en el relativismo cultural y educativo conlleva a la alienación del sujeto social. Hoy día, aún podemos encontrarnos con determinadas prácticas políticas, sociales, culturales y formativas en las que el individuo es condicionado y adoctrinado transformando su conciencia a favor de los intereses particulares de una minoría dominante. Hablamos de la «alienación» que, según el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia en su segunda acepción, es el «proceso mediante el cual el individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta hacerla contradictoria con lo que debía esperarse de su condición». Somos socializados e instruidos en valores, normas y creencias que con el paso del tiempo llegamos a «naturalizar» sin darnos cuenta de que son fruto de una construcción social interesada.

Una claro ejemplo de este proceso de naturalización de ciertos «valores» y prácticas sociales que conllevan a la alienación del sujeto y, por consiguiente, de la colectividad lo encontramos en la reproducción de los «estereotipos y roles machistas». Si bien es verdad, que se están produciendo avances importantes en este sentido, hacia una mayor igualdad formal entre mujeres y hombres a través de leyes que luchan por erradicar la discriminación que históricamente ha sufrido el colectivo femenino, lo cierto es que se siguen dando prácticas educativas familiares, estereotipos sociales, valores culturales, creencias religiosas, etc., que continúan condicionando negativamente la igualdad. No es, por desgracia, el único ejemplo que podemos encontrar en la actualidad sobre alienación y enajenación de la conciencia social que menoscaban nuestra libertad y dignidad como seres humanos, sino que hay otros muchos ejemplos: el racismo, la intolerancia hacia el «otro» diferente, el dogmatismo y fanatismo religioso, la indiferencia al sufrimiento ajeno, etc.

Paradójicamente, en pleno siglo xxi, en la era de la información y de las telecomunicaciones seguimos desinformados y aferrados a determinadas prácticas políticas y culturales que producen alienación. Debemos aprender a canalizar la información, analizarla crítica y reflexivamente, para dar una respuesta coherente a las problemáticas descritas que transforman negativamente nuestra conciencia. En este contexto cobra sentido el desarrollo de competencias sociales y personales que contribuyan al fomento de una ciudadanía activa y comprometida con la realidad social. Educar las competencias sociales para el ejercicio de la ciudadanía se convierte en un deber ético incuestionable si queremos acabar con la socialización, y posterior naturalización, de estereotipos, normas y valores culturales y políticos que promueven la alienación del ser humano como elemento de reproducción y control social.

7.4.1. Relevancia de la educación para la ciudadanía

En este estado de cosas, y ante la pregunta de: ¿por qué es necesario educar para la ciudadanía en un contexto global como el actual? Debemos decir, en primer lugar,

que la necesidad obedece a un imperativo ético. No podemos seguir llamándonos sociedades democráticas y pasar al mismo tiempo desapercibidos ante las injusticias, la intolerancia y la violencia de toda índole, que forma ya parte inherente de nuestro modelo de sociedad neoliberal. En segundo lugar, educar para una ciudadanía responsable está justificado por razones de orden cultural, social y medioambiental. Es un imperativo moral educar en el respeto a la diversidad cultural de nuestro tiempo, considerarla como una riqueza y un legado histórico, defendiendo sus costumbres, tradiciones, valores y creencias siempre que éstas se basen en el respeto a los derechos humanos y en la libertad personal. Asimismo, hay que educar en la corresponsabilidad social, rescatar lo público como ámbito de participación ciudadana dejando a un lado el individualismo extremo característico de una sociedad postmoderna capitalista. Esta defensa de lo público como bien social entronca con la necesidad de educar para la sostenibilidad medioambiental, como un deber moral hacia las generaciones futuras y al resto del ecosistema en su conjunto.

Por todo lo dicho hasta el momento, el sistema educativo tiene que abrirse al medio, al contexto social que le rodea, con el objeto de acercar al alumnado a la vida real, puesto que la educación forma parte de la dinámica general de la sociedad. Así pues, una de las finalidades de la educación para la ciudadanía tiene que ser, sin lugar a dudas, la formación de personas moralmente maduras, socialmente responsables y personalmente autónomas decididas a intervenir de manera activa en los procesos democráticos. Debemos dejar de obedecer ciega y acríticamente las normas, estereotipos y convencionalismos sociales que atacan flagrantemente nuestros derechos elementales a favor de toda clase de fundamentalismos. Pasar de ser súbditos sumisos de un sistema que privilegia la riqueza material por encima de la riqueza y la diversidad humana, a ser auténticos ciudadanos libres y comprometidos con la colectividad dueños de nuestro propio futuro.

Como hemos tenido ocasión de comprobar, la lógica del neoliberalismo imperante aliena al sujeto social a favor del individualismo y la competitividad. Por ello, las competencias sociales coadyuvan a rescatar la dignidad y el respeto de la persona como ser social y sociable, otorgando fundamento a una democracia caracterizada por la participación y la colaboración ciudadana. Dewey (1997) en su obra «Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación» afirma que la educación debe despertar en el ciudadano la iniciativa, la predisposición, una actitud proactiva y el interés por dar respuesta a los problemas y disyunciones de la colectividad. En una línea muy parecida, la profesora Oraisón (2005, 11-12) expresa textualmente que «uno de los desafíos ético-educativo más importantes de nuestro tiempo parecería ser, además del desarrollo de condiciones adecuadas de deliberación racional que permita consensuar normas en un proceso discursivo moralmente válido, el movilizar la voluntad de participación».

Para convertirse en verdaderos ciudadanos hay que ser sensible al sufrimiento ajeno. Como señalan Dewey y Oraisón no podemos adoptar una actitud pasiva ante las injusticias y los desequilibrios sociales, sino que tenemos que actuar con determinación. A este respecto, Bárcena y Jover (2005) hablan de una «pedagogía de

la mirada», entendida como «una educación de la mirada sensible al aspecto humano del otro» convirtiéndose esto en una responsabilidad pedagógica, intrínseca al modelo de educación para la ciudadanía implícito en este trabajo, de carácter ético indiscutible. Es preciso desarrollar una idea de humanidad que sea sensible al dolor, el abandono y el sufrimiento de los «otros», así como fomentar las competencias sociales necesarias para alcanzar tan loable objetivo pedagógico.

Actualmente el individualismo, lo privado, el egocentrismo como fuente de gozo personal le ha ganado el espacio a lo público, colectivo y social. Así lo expresan Bárcena y Jover (2005, 66) con una comparación entre la vida en la Grecia clásica y nuestra sociedad postmoderna: «para el mundo griego no era verdadero ciudadano, apenas podría considerarse incluso como un sujeto verdaderamente libre, quien quedaba aislado en la esfera de lo privado y permanecía apático ante lo público». A lo que añaden: «para nuestra contemporaneidad, quienes quedan excluidos de la ciudadanía son aquellos que, imposibilitados para tener tanto una vida privada como una vida pública, quedan, como un resto despreciable para nuestra política, abandonados a su suerte en espacios de abandono y reclusión».

Estos autores hablan de educar la conciencia y la participación política activa. Ser ciudadano no es simplemente tener derecho al voto y votar, no es dejarse gobernar por otros mientras dirigimos la mirada exclusivamente hacia nosotros mismos, olvidándonos así del sufrimiento y las desgracias ajenas, e institucionalizando la exclusión. Ciudadano no es ser pasivo, sino reinventar la política, la convivencia y practicarla desde la base: participar, actuar, no permanecer inmóviles y permisivos ante las injusticias. Por todo ello, hablamos de «educar la mirada» para «aprender a convivir», tenemos que aprender a hacer una «segunda mirada de la realidad» para no quedarnos en lo aparente y superficial, sino indagar en las causas profundas que permiten y perpetúan los desequilibrios sociales. Dicho esto, podemos concluir diciendo que educar las competencias sociales como la empatía, el respeto, la responsabilidad social compartida, el compromiso por los más desfavorecidos, la solidaridad, la participación activa, la reflexión crítica, etc., constituye el fundamento de una verdadera educación para la ciudadanía.

7.5. CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas, nos hemos aproximado al complejo y actual concepto de competencias desde una visión amplia, cuyo fundamento pedagógico lo encontramos en la educación para la ciudadanía. Las competencias han trascendido el mundo empresarial y profesional como tal, ganando terreno en los últimos años en el ámbito educativo y social. Por ello, ser competente en la actualidad o actuar con competencia no se refiere sólo a saber desarrollar eficientemente las misiones o tareas que requiere un determinado puesto de trabajo, sino que hablamos también de competencias que facultan para el ejercicio de una ciudadanía moralmente madura y socialmente responsable.

En este trabajo hemos aportado algunas claves para alcanzar tan deseable objetivo,

es decir, para aprender a convivir, pero esto no es tarea fácil porque, como hemos tenido ocasión de comprobar, entran en juego muchos aspectos: psicológicos, sociales, culturales, éticos, políticos, económicos, etc. Tenemos que «lidiar» con intereses enfrentados de grupos humanos con ideales diferentes y maneras diversas de entender su relación con el mundo. No obstante, y a pesar de tal diversidad cultural y social, consideramos que hay límites que no se pueden rebasar. Además, es preciso, y si nos apuran urgente, establecer canales de comunicación y entendimiento «inter - y extra - culturales» para facilitar la convivencia y el respeto entre los diferentes seres humanos y su entorno natural que nos ayuden a superar la alienación.

Los sistemas educativos tienen un importante papel en todo este proceso y, como tales, no pueden ni deben seguir acotando sus funciones a la mera transmisión de conocimientos y saberes. La escuela forma parte de la dinámica general de la sociedad y, por lo tanto, no se puede limitar a la instrucción y formación del alumnado en disciplinas segmentadas y aisladas de la realidad circundante. La formación de competencias sociales se convierte en un imperativo ético y, por ende, educativo más allá de la labor instrumental tradicionalmente ejercida por el sistema educativo. Los sujetos tienen que «aprender a conocer», «aprender a hacer», «aprender a vivir juntos» y «aprender a ser», en definitiva, de lo que se trata es de fomentar las competencias sociales para aprender a ser verdaderos ciudadanos en su dimensión personal, social, temporal y espacial.

El individualismo característico de nuestro tiempo es un problema al que le tenemos que hacer frente desde el punto de vista educativo ya que, como afirma Marina (2006, 24), «dificulta la convivencia y gran parte de las disfunciones sociales que padecemos proceden de ahí, pero por muchas razones, después de una larga historia de fracasos, nuestra cultura defiende la persona concreta, no a la comunidad, como gran valor». El hecho de interponer el interés personal al interés colectivo representa un grave error, pues, entre otras razones, hace que el sujeto se vuelva insensible ante el sufrimiento y el dolor ajeno. Con ello, estamos institucionalizando las injusticias sociales, respaldándolas desde las instituciones públicas, pues directa o indirectamente estamos «justificando» la violencia estructural en la sociedad y, por lo tanto, favoreciendo el statu quo vigente.

La educación se presenta como un instrumento privilegiado con el que mejorar las relaciones sociales y la convivencia. Debemos pasar de ser una sociedad formada por sujetos totalmente independientes aislados en sí mismos, a una sociedad que trabaje por el bien público. No se trata, como hemos comentado en alguna ocasión, de anular al sujeto individual sino de conjugar el «yo» y los «otros». Establecer un equilibrio entre ambos, para lo cual tenemos que educar la conciencia y la participación política activa. El desarrollo de competencias sociales aparece como una propuesta dirigida a la promoción de una ciudadanía moralmente madura y socialmente responsable que no pase inadvertida ante el sufrimiento ajeno. Por todo ello, educar para la ciudadanía desde esta perspectiva implica repensar la política y la convivencia desde un prisma diferente al actual, ya que no queremos ciudadanos pasivos ni encerrados en sí mismos, sino todo lo contrario: participativos, activos y que no permanezcan

inmóviles ante las injusticias y los desequilibrios sociales. En definitiva, no queremos sujetos alienados, sino ciudadanos conscientes y comprometidos socialmente.

CAPÍTULO 8

Filosofía de la educación liberadora

MARCOS SANTOS GÓMEZ

8.1. INTRODUCCIÓN

A continuación vamos a desarrollar una vía de fundamentación para una educación que se pretenda liberadora. Qué sea esta educación liberadora habrá de ir esclareciéndose al mismo tiempo y paso a paso, según vayamos recorriendo autores que aporten sus matices. Primero, incidimos en el hecho de que la educación en un sentido liberador habría de ser la composición de la propia identidad mediante la descomposición que el otro efectúa en nosotros (Lévinas). Tenemos en mente lo que las concepciones personalistas o el filósofo Ignacio Ellacuría han entendido acerca del hombre, es decir, el hombre como relación. La educación que calificamos como liberadora sería en este sentido el progresivo afloramiento de la cualidad relacional humana gracias al otro que, como hemos dicho, nos compone descomponiéndonos.

En una segunda parte, hacemos un breve recorrido por distintos autores y corrientes intelectuales que han destacado la esperanza como lo que nace, paradójicamente, de la desesperanza (Adorno, Benjamin). Sería de nuevo el otro nuestro maestro, pero el otro más absoluto, como es el otro silenciado, el que en su marginalidad y olvido nos aporta su sabiduría. Para terminar, destacaremos en la pedagogía freireana este aspecto de des-invisibilización del otro víctima con el que nos relacionamos, practicando una escucha activa del mismo y ejercitando una peligrosa memoria (Metz). Sólo de los oprimidos, argüiremos, de su situación límite, puede surgir el nervio utópico que acaso humanice al mundo. La educación liberadora, en realidad, sería la educación por antonomasia, en la medida en que es la única posible, tal como la presentamos, si no queremos reducir la labor educativa a una socialización que reproduzca la amnesia de nuestro mundo autocomplaciente. Si queremos auténtico progreso y transformación, o una mejora del educando y de la sociedad, hemos de ir más allá de una socialización para abordar una educación que es relación ética en la que intervienen escucha y memoria.

8.2. EL FUNDAMENTO DE UNA EDUCACIÓN LIBERADORA: EL OTRO Y LA PERSONA COMO RELACIÓN

Como es sabido, el hecho de que seamos educables (lo que suele llamarse «educabilidad») viene dado por nuestra naturaleza relacional por la que el otro se erige en constituyente de nuestra identidad, así como por nuestra enorme plasticidad. En este sentido, el filósofo Ignacio Ellacuría, en conexión con su maestro Zubiri, resalta la «respectividad» de lo humano dentro de una respectividad general de lo real'. Lo que más nos interesa destacar para plantear una educación liberadora es,

precisamente, esta concepción de lo humano desarrollada por Ellacuría según el camino marcado por su maestro Zubiri, en la que es la presencia del otro lo que nos explica. Esto se materializa, por ejemplo, en el componente genético o el carácter de especie que compartimos, llegando hasta el lenguaje y la razón.

El proceso educativo se fundamenta, además, en la mutabilidad del ser humano, de manera que si hay educación es porque estamos inacabados. Dice María Zambrano en este sentido: «Supone la educación, el que haya de haberla que el hombre es un 'ser' nacido en modo inacabado, imperfecto, mas necesitado de ir logrando una cierta perfección y capaz desde luego de lograrlo, aunque sea con la relatividad propia de todas las cosas humanas»². Pues bien, es en la fe de que existen siempre nuevas posibilidades para lo humano, en la que habría de concebirse una educación que fuera algo más que socialización. Frente a una nueva forma de determinismo fatalista, la educación será así vista como fuente de cambios operados en la historia por el propio sujeto, que tiene una incidencia creativa en ella. Esto quiere decir que podemos asumir el presupuesto, o al menos así lo hacen algunas teorías educativas, de que el hombre se interrelaciona con su historia y responde a ella con cierto grado de libertad. Hay una parte de determinación pero también una apertura a nuevas posibilidades, abiertas en el diálogo del sujeto con sus circunstancias constituyentes. En esto resulta esclarecedor el planteamiento de Ellacuría. Para él «[...] un estudio de la persona y de la vida humana, al margen de la historia, es un estudio abstracto e irreal. Aunque se da una interacción entre historia y persona, que no es unívoca ni unidireccional, las relaciones que establece la historia con las personas son más englobantes que las relaciones que establecen las personas con aquélla»³. Por eso, «[...] es la historia como sistema de posibilidades a donde deben acudir los individuos y los grupos sociales que pretenden liberar y humanizar a la humanidad; del sistema de posibilidades ofrecido en cada momento penderá en gran medida el tipo de humanidad que a los hombres les es dado desarrollar»⁴. Es decir, no existe un sujeto de absoluta libertad que pueda hacer realidad posibilidades que no estén dadas en la realidad histórica de la que él forma parte. Sus posibilidades son las de su tiempo histórico. Pero sí se da una relativa apertura dentro de la historia, frente a lo señalado por férreos determinismos de corte marxista o historicista.

La historia es, en principio y por razón de sí, abierta e indefinida; podrán fallarle sus bases materiales y con ellas toda posibilidad de curso histórico; podrá ir consumiendo y degradando su sistema propio de posibilidades, pero de por sí no tiene un curso cerrado ni una trayectoria fija que la lleve a su final ni en cada nación ni en la totalidad de la humanidad'.

En cualquier caso, el hombre se va descubriendo en su propia historia, así como la realidad. Así sí puede darse un cierto progreso por el que lo real se hace más real:

Sólo en la historia y por la historia sabremos lo que es la realidad y sólo en la historia y por la historia sabremos lo que es el hombre. Y esto no primariamente porque vayan aumentando los conocimientos del hombre sino porque la realidad misma va dando más de sí y porque el hombre mismo, el

género humano, va haciéndose más real, en virtud del acrecentamiento de sus capacidades6.

En definitiva, destacamos que:

No hay, para Ellacuría, ni siquiera un 'hombre abstracto', entendido como un sujeto anterior a la historia, que le predetermine, virtual o actualmente, su contenido, la forma de su devenir o su finalidad. La especie humana se va configurando históricamente en virtud de las posibilidades que en cada momento recibe y se apropia, haciéndolas así parte de su realidad7.

Hay, pues, un pasado que nos determina, pero también un futuro, entendido como conjunto de posibilidades que, aunque partan de la circunstancia presente actual y no de otra, pueden hacerse realidad en función de elecciones libres. Es decir, el futuro es algo que hasta cierto punto está abierto. Desde luego, el hombre no es libre en el vacío, puesto que parte de un tiempo y circunstancias concretos que lo constituyen. Pero el hombre también tiene un cierto margen de elección. Por tanto, cuando se propone en ciertos momentos insuflar esperanza en la pedagogía' se está propugnando la introducción en ella de un sano optimismo que no es, en absoluto, un ingenuo estar en las nubes, sino un optimismo que partiendo de la realidad dinámica propia de la historicidad del hombre, apuesta por un futuro que ya interviene en el presente, mejorando las condiciones actuales. Así entendemos que es posible afirmar de la educación que perfecciona o mejora. Frente a la cerrazón de las descripciones fatalistas ancladas en un presente estático, propias de un cierto cientificismo, estaría la más amplia visión en la que la ciencia incluye en sí misma un sano escepticismo ante el presente e incluso la esperanza entendida como impulso hacia un futuro posible y mejor.

La presencia del otro y el carácter básico y constituyente que ostenta la relación con el mismo es resaltada también por la concepción filosófico-antropológica de Lévinas. La ética como relación antecede al lenguaje y a la razón, que la presuponen. La vinculación «sin palabras» que nos une al otro subyace a todo discurso, y suele actualizarse o hacerse consciente en el cara a cara, como señala Lévinas9. Es esta constituyente presencia de lo que no somos, de lo otro, la que obligaría a matizar algunas de las definiciones clásicas de persona que arrancan de la conocida definición de Boecio (Natura rationalis individua substantia). Esta matización va en la línea de subrayar el aspecto relacional de la persona por encima del carácter substantivo. La filosofía del siglo xx ha incidido en el constante rehacer de la substancia personal por la irrupción desafiante de los otros. De manera certera lo han destacado Lévinas, Buber y Mounier.

Hay que destacar, en consecuencia, que la persona es, también, un proceso. Un proceso que se hace con la mencionada irrupción del otro. Nos rehacemos continuamente, creativamente, reactivamente, con el otro, que tiene, según Lévinas, la iniciativa en este proceso (en este sentido habla de una asimetría en la relación con el otro). Somos seres que requieren interaccionar con los otros, que dependen de esta

interacción que actualiza, de hecho, el nexo primigenio siempre existente entre los seres humanos. Esto es, de hecho, la educación. La educación sería, desde esta perspectiva, la continua y permanente actualización de los demás en uno mismo, por la que la singularidad de uno mismo también se actualiza con los demás. Pero no debemos confundir educación con socialización. La socialización es un necesario componente de esta actualización personal de lo humano en cada uno de nosotros que denominamos educación, un componente por el que se fabrica lo social. En cambio, la educación forja, además, un vínculo con los demás que trasciende al vínculo social. Porque la educación es una tarea ética, en cuanto que presupone la importancia del otro para la realización de uno mismo hasta el punto de poder justificar la idea de que en el bien del otro nos va el propio bien. Lo educativo nos define como singulares e insustituibles, como personas, no sólo como elementos de un cuerpo social que podrían ser intercambiables. Al ubicarnos en la esfera de lo educativo la persona del otro es valiosa en sí misma, en su singularidad insustituible, frente a su concepción como mero elemento de un sistema social.

La llamada regla de oro de la moral, que consiste en tratar a los demás como queremos ser tratados nosotros, puede justificarse por nuestra naturaleza relacional en el sentido que estamos explicando. Es un principio en el que han coincidido numerosos pensadores y religiones, al que Kant llegó en su búsqueda de una formalidad universal para lo ético. En cualquier caso, puede redefinirse como asunción del valor del otro como persona (no como simple individuo o elemento de un sistema o estructura), valor que para nosotros emana del hecho de que existe una profunda vinculación entre las personas, por lo que «Tú» vales tanto como «Yo». Es la relación que podemos denominar «existencial» con los demás que necesita todo hombre (Fromm) la que fundamenta el valor absoluto de la persona del otro y, en este sentido, incluso una asimetría en la relación con el otro. La persona sería el individuo en cuanto que es llamado por el otro que demanda nuestra responsabilidad (Lévinas). De este modo, el otro está en nosotros dándonos lo que somos como persona, y por eso, cualquier daño al otro nos lo hacemos, en cierto modo, a nuestra persona.

Pero nos encontramos con que el mismo sistema económico y sociedad que han fomentado la oposición entre personas y pueblos, han producido la ilusión de una felicidad y libertad a solas, llegándose a naturalizar esta situación del individuo solitario con el apoyo de ciertas teorías (darwinismo social, Malthus, neoliberalismo). En este mundo nuestro podría decirse que la relación ética-educativa que estamos describiendo como hacedora de lo personal, resultaría bloqueada, por lo que las personas dejamos de serlo y existimos en formas de relación verticalizantes que restan su valor al otro y lo anulan^{1º}. Si es cierto que la persona se hace en la relación ética receptiva al otro, a su presencia configuradora en uno mismo, esto no puede darse en un mundo centrado en la competencia entre las personas a todos los niveles. La relación personal ética-educativa que perseguía Paulo Freire en la pedagogía, por ejemplo, cuestiona esta carga mutilante de tener que ser contra los otros o restándole a los otros su valor singular'. En nuestro mundo la luz del otro es apagada y envuelta en sombras, de manera que el otro llega a transparentarse víctima de la propia mirada proyectiva del sujeto o es apropiado en las distintas maneras de cosificación de que

puede ser objeto. El otro es, contra el imperativo básico fundado en nuestra eticidad esencial, ignorado y, en los casos más extremos, reducido a instrumento.

Se han elaborado proyectos filosóficos como la estimulante filosofía de la liberación latinoamericana que, conectando con lo que estamos exponiendo, parten de un énfasis en la relacionalidad humana, bien sea corrigiendo la filosofía dialógica habermasiana, incorporando autores como Lévinas o asumiendo ciertos enfoques neomarxistas¹². En América Latina los esfuerzos, en este sentido, han sido muchos y muy ricos. De todo este nutrido tronco latinoamericano es Enrique Dussel quien ha fundamentado con gran claridad una ética de la inclusión a la que ha comparado él mismo con las éticas de Habermas, Apel o Rawls¹³. Dussel integra dichas perspectivas éticas de tipo formal a las que subsume su teoría ética de la liberación, que se presenta como más completa. Reconoce también el aspecto material propio de las éticas de los comunitaristas pero superando su relativismo postmoderno, pues echa mano de un principio universalizable: el mandato de desarrollar la vida. Como hemos comentado, también recoge e integra el formalismo de las éticas del discurso (Apel, Habermas) e incluso de tipo liberal-kantiano (Rawls). De éstas, corrige la vaciedad de contenido que apenas sirve para numerosas cuestiones que requieren el aspecto material. Además, desvela la materialidad implícita e invisible que, a pesar del supuesto formalismo, ellas poseen en cuanto que son propias de un contexto cultural e histórico. Desde esta perspectiva critica a Rawls, por ejemplo, sacando a la luz el sesgo cultural (liberalismo) que tiene su proyecto de ética.

Como consecuencia de su planteamiento ético que reconoce el principio material del deber de desarrollo y salvaguarda de la vida, Dussel enfatiza que toda ética debe implicarse seriamente en el combate contra la pobreza, en cuanto que ésta es un atentado masivo contra la vida, un atentado contra la vida que no sólo afecta a lo material, sino a la dignidad y a la existencia humana. Porque como dice Jon Sobrino, «pobres son los carentes y oprimidos, en lo que toca a lo básico de la vida material: son los que no tienen palabra ni libertad, es decir, dignidad; son los que no tienen nombre, es decir, existencia»¹⁴. En definitiva, Dussel llega a un principio fundador de la ética que consiste en «salvaguardar la vida del sujeto ético y permitir su reproducción». Se trata de un fundamento de tipo material para discernir cuándo un acto es o no bueno. Desde esta materialidad primigenia se acude a otro tipo de requisitos de factibilidad (razón instrumental) que componen la arquitectura de lo ético. Pero además, debe entrar en juego previamente, al inicio de todo el proceso de análisis ético, un tipo específico de racionalidad «ético-preoriginaria» que se caracteriza por ser capaz de reconocer al otro excluido, a quien no se encuentra dentro del sistema de comunicación vigente, es decir, de visibilizarlo. Porque aunque apliquemos el principio material de reproducción y salvaguarda de la vida, podemos actuar aún inmersos en una ceguera de origen estructural e inconsciente que nos impida reconocer que hay elemen tos externos (excluidos y oprimidos) a la comunidad de diálogo o discursiva. Aquí Dussel se apoya especialmente en la filosofía de la alteridad del filósofo Lévinas, y, en general, en todas las corrientes filosóficas que plantean elementos críticos a las totalidades o mundos herméticos (Marx, Nietzsche, Freud, Adorno, Horkheimer, Benjamín, Marcuse, etc.). Se trata de

percibir lo que hay fuera del sistema, lo otro, o, en otras palabras, al otro que no responde a nada de lo que previamente exigimos y esperamos de la realidad. Como dice el filósofo Lévinas, el otro actúa en un cara a cara que impugna, desde su dolor y a veces marginalidad, toda «perfección» y finitud, toda autocomplaciente clausura del propio mundo 16

Dussel, pues, asume la visión de Lévinas, en su tratamiento de la responsabilidad asimétrica ante el otro, el Rostro y el Cara-a-cara que, perturbadoramente, nos llenan de razones contra todo optimismo autocomplaciente. Del otro se tiene experiencia, una experiencia que asume y recoge la razón ético-originaria, previa al principio material de salvaguarda de la vida. Es una razón cuyo agudo oído es capaz de escuchar las contradicciones de la razón incautamente optimista y afirmativa; una razón negativa capaz de percatarse de la ausencia de muchos en la comunidad de diálogo. La responsabilidad por el otro es anterior, pues, a toda decisión, compromiso, expresión lingüística o comunicación. Es fruto de un cierto impacto previo al nivel de la argumentación, que ya nos avisa y prepara para incluir a los que se hallan excluidos u oprimidos.

Así pues, la ética de Dussel supone una crítica a todas las éticas «hegemónicas» de la tradición europeooccidental que hacen partir su visión de un estado previo de injusticia que impugna toda la reflexión moral posterior. Se trata de reflexiones que describen la ética de manera que el siempre invisibilizado otro no sale de su invisibilidad, por lo que su desarrollo es parcial, sólo válido para una parte de la humanidad. Y esto se logra atendiendo al sufrimiento generado por una forma de vida (Adorno). En este sentido, las víctimas nos recuerdan que no se ha cumplido con el principio material de la reproducción y salvaguarda de los sujetos éticos, en la medida en que hay oprimidos y excluidos con los que no se ha contado, que no tienen cubiertas las necesidades mínimas de reproducción de la vida. Para que el diálogo y la argumentación garanticen el logro de acuerdos que cumplan con el requisito material señalado por Dussel (reproducción y protección de la vida de los sujetos humanos), resulta imprescindible la adopción del punto de vista del excluido. Esto es una suerte de principio deontológico (que marca unas obligaciones o deberes): la obligación de pensar a partir de la experiencia de las víctimas. Desde dicha experiencia, la corrección a las eticidades hegemónicas se realizará en dos momentos: negativo y positivo". El primero es el momento crítico, a lá Adorno, de una razón que impugna y des-construye las construcciones ideológicas que no contaron con el otro excluido de los acuerdos. Pero a continuación, y a diferencia de un tipo de escepticismo paralizante, se echa mano de una razón utópica-imaginativa en los términos explicados por Ernst Bloch en El principio esperanza". Es decir, Dussel intenta una combinación de razón crítica y de utopía como motores de la razón práctica.

Todos estos planteamientos tienen evidentes consecuencias para la educación. Ésta puede desde luego reducirse a mera socialización o adaptación a lo dado, pero por más que se reduzca la educación a socialización, rebajándonos de personas a individuos, seguiría latiendo el otro-persona aun en la forma de ausencia. Por eso, en

cualquier momento, el otro, felizmente, puede educarnos y brindarnos su infinito y su luz. La persona del otro puede emerger, aun fugazmente, como esa ventana que se abre en la sórdida escena final de El proceso de Franz Kafka. Lo que emerge de ella contrasta ostensiblemente con todo lo que ha sido narrado y descrito en el tenebroso libro, e incluso parece recordarnos algo, o afirmar algo que a duras penas entendemos, que prevalece misteriosa y paradójicamente tras el fracaso final que cierra la novela. Esta ventana es, también, abierta por la pedagogía de Paulo Freire, en la medida en que en su concepción, educar no es un simple transmitir conocimientos, ni mucho menos lo que se ha llamado «adoctrinar», ni socializar, sino que implica un tipo de relación ética en los términos que estamos describiendo (de Ellacuría a Dussel, pasando por Lévinas). Para Freire, educarse implica un progresivo hacerse consciente de la necesaria presencia de los otros en uno mismo y de cómo esta presencia puede ser riqueza y posibilidad de crecimiento antes que merma o pobreza. Educarse implicaría así un tomar las riendas de las posibilidades de ser más que nos regala la existencia de los otros y saber que se interviene en los otros también para verlos ampliar sus posibilidades, para que éstos establezcan nuevas y fructíferas relaciones educativas y para que uno, como educador, crezca educando.

8.3. LA LECCIÓN DE LOS OPRIMIDOS

Dentro de la actualización de lo relacional que el tipo de educación liberadora que estamos perfilando realiza, se nos plantea lógicamente la necesidad de una escucha receptiva del clamor de víctimas y oprimidos. Esto es algo que en la filosofía expresó inigualablemente Walter Benjamin y en la pedagogía, de nuevo, Paulo Freire (a los desaharrapados dedica su libro Pedagogía del oprimido). Porque además, en los márgenes se dan las mejores lecciones, en la medida en que el escándalo propio de una sociedad hecha contra las personas es percibido con intensidad en ellos. En un sentido similar Jaspers explicaba que las situaciones límite, en el plano existencial desde el que él hablaba, son reveladoras¹⁹. Paulo Freire dotó a esta idea de un carácter político, es decir, según él los excluidos u oprimidos expresan verdades acerca de nuestro mundo. Por eso, cualquier persona que se educa debe aspirar a desarrollar una sensibilidad para escuchar el silencioso mensaje de los oprimidos. Aún más, debe saber y tomar conciencia del grado en que uno mismo es uno de ellos (concientización).

Siguiendo a Erich Fromm, que influyó notablemente en Freire, el mayor elemento de opresión en nuestro mundo sería que éste nos configura a partir de una confusión entre tener y ser que implicaría una criticable receta para la felicidad: a mayor posesión de bienes y cosas, mayor felicidad²⁰. Es la asunción de esta receta, interiorizada, lo que originaría que seamos profundamente infelices, como probaría la gran cantidad de sufrimiento (neurosis) generado por nuestra sociedad²¹. Esto sucede porque según Fromm la socialización produce personas cuyo carácter se acopla a las necesidades del sistema económico. La sociedad enferma (o sea, no acorde con las auténticas necesidades de realización humana que precisan de unas relaciones personales adecuadas en una sociedad que lo permita) nos hace enfermos. Esta enfermedad es asociada con el concepto de resonancias marxistas de enajenación, que

no es sino el estado en el que el sujeto es conducido, inconscientemente, por los deseos y «órdenes» del propio sistema económico; por lógicas ajenas, en definitiva²². Esta asunción de lógicas ajenas es facilitada y preparada, a su vez, por un atávico miedo a la libertad que sienten los seres humanos en su desarrollo²³. Esto quiere decir que, a lo largo del proceso de individuación, o conversión en sujeto adulto, separado del medio y responsable, por el cual nos hacemos capaces de analizar objetivamente y decidir autónomamente, podemos sentir un temor ante la libertad que se resuelve en retrocesos a los estadios de inmadurez previos, en los que las personas viven fusionadas con su medio. Se trataría, en suma, de la incapacidad para ser libres.

Para combatir estas dinámicas sociales y psicológicas Paulo Freire alude a la «concientización», que es precisamente tomar conciencia de la realidad concreta de tipo histórico-social en la que uno mismo está, percatarse de ella, comprenderla en su integridad más allá del velo ideológico. Es percatarse de cómo esa realidad se halla impresa en el propio cuerpo, en los hábitos, gustos, deseos, sueños, vivencia del tiempo, moral, valores. Esto, por supuesto, no es fácil de conseguir. Supone un esfuerzo activo y subjetivo, que no se debe tampoco desvincular de las transformaciones estructurales objetivas. Desde el punto de vista del educador, los estados de opresión concretos se descubren realizando una atenta lectura de los educandos (y de sí mismo). A menudo, aparecerán formas inconscientes de resistencia, en las fiestas, danzas, juegos, leyendas, devociones, miedos, semánticas, sintaxis, religiosidad. Freire invita a tomar en cuenta este lenguaje oblicuo y muchas veces no verbal para educar. Esto es, en gran medida, la escucha atenta a la que se refiere. Freire apunta a una lectura por parte del educador de los discursos inconscientes, a-lógicos, corporales, de los seres humanos, prestando gran atención a ello. Y con frecuencia, además de las resistencias contra la opresión, aparece, como fuerza contraria a toda liberación, el fatalismo, el «cansancio existencial» o «anestesia histórica» en palabras de Freire. El fatalismo se expresa con la desaparición del transcurso del tiempo y la inexistencia del mañana. «El mañana pasa a ser el hoy que se repite, el hoy perverso y violento de siempre»²⁴. Como para Walter Benjamin o Adorno, para el pedagogo brasileño el futuro sólo aparece, aunque borrosamente, cuando la mirada recuerda y comprende el pasado (silenciado) que está en nuestro presente.

Jon Sobrino, uno de los grandes teólogos de la liberación, corriente que tanto se relaciona con la pedagogía freireana²⁵, señala la importancia del lugar desde el que se hace el discurso teórico. Es decir, que el contexto histórico social en donde nos situemos nos puede abrir los ojos para captar ciertas verdades²⁶. Por eso, hay que reflexionar desde el lugar adecuado como condición epistemológicamente necesaria. Por ejemplo, para el mencionado teólogo, es Latinoamérica, en la medida en que es lugar de vida y de muerte, un privilegiado contexto para vislumbrar ciertas verdades. La presencia continua de la vida amenazada pone en funcionamiento la reflexión y obliga a no ser neutral y a no divagar en problemáticas que se alejan de lo perentorio. Así pues, no es irrelevante dónde se sitúe el teólogo (o el filósofo o el pedagogo, diríamos nosotros), pues donde se halle recibirá lecciones e interpelaciones que le

facilitarán el acceso a ciertas verdades. Sobrino asevera que los pobres son luz que ilumina para ver más y mejor que desde cualquier otra parte.

Paradójicamente, y sin que esto suponga una exaltación romántica de la pobreza ni extravagante idealización de lo horrible, en los pobres se puede encontrar una sabiduría imposible de conocer en la opulencia. Tal vez esa extraña mezcla antitética de muerte y vida, ambas con una intensidad casi insoportable en los contextos marginales. Es en medio del horror cuando los seres humanos se encuentran con los seres humanos, desarrollan una voluntad de vida y de compartir que, curiosamente, donde se nada en la abundancia no se huele siquiera. Así se ha visto en los refugiados de Rwanda o supervivientes de las guerras y las masacres de Centroamérica, entre muchos otros sitios. Extrañamente, justo cuando todo debería dejar de tener sentido, cuando la vida se torna mera supervivencia, se encuentra también lo mejor del ser humano. Por eso añade Jon Sobrino: «El lugar en que convergen como por necesidad profetismo y utopía es el Tercer Mundo, donde la injusticia y la muerte son intolerables, y donde la esperanza es como la quintaesencia de la vida»²⁷. Sin ánimo de hacer un ideal del estar necesitado, bien es cierto que en situaciones límites de catástrofes, como hambrunas o terremotos que se ceban especialmente con los pobres, la vida parece adquirir un ejemplar resplandor. La razón, por tanto, de dirigir nuestra mirada a estos acontecimientos y a lo que se revela en ellos, es que «esta vida primaria que aparece en las catástrofes ayuda a centrarse en lo fundamental, la vida y la solidaridad; ayuda a desenmascarar lo que una determinada civilización y comprensión del progreso introduce de superfluo, innecesario y aun deshumanizante en la vida normal. Y también ayuda a denunciarlo, como inhumano e injusto, cuando lo superfluo de unos sólo es posible a costa de lo elemental de la vida de otros. No negamos, por supuesto, que la vida es más que vida primaria, ni que ésta se puede y debe desdoblar siempre, por su naturaleza, en 'más' vida. Pero la vida primaria sí puede ayudar a poner condiciones al verdadero progreso y a poner en una dirección adecuada al 'más' de vida que realmente humaniza»²⁸.

En relación con esto, la visión de Walter Benjamin también se sitúa en lo marginal y periférico. Sus Tesis sobre el concepto de historia²⁹ desarrollan una nueva forma de entender la historia y la labor del historiador. La propuesta de las Tesis sobre el concepto de historia de Benjamín anima precisamente a adoptar el punto de vista de quienes no aparecen en los libros de historia, para entender la historia. Ello requiere una cierta sensibilidad para comprender hasta qué punto el sufrimiento anega la experiencia humana sobre la tierra. Es necesario meditar has ta qué punto nuestra civilización y opulencia se cimentan en la sangre de los inocentes. Hay que saber escarbar, y encontrar que nuestro bienestar reposa sobre un humus de huesos anónimos arrojados a una fosa de olvido. Es preciso aguzar el oído para escuchar los lamentos de los que no tienen nombre ni lugar en la historia, para llegar a entender cómo ha sido necesario que ellos mueran para que nosotros vivamos. Hay que sentir, en definitiva, su ausencia como presencia³⁰. Lo que para la historiografía convencional ha sido una simple excepción se constituiría como la auténtica regla de la historia.

Así pues, el necesario vuelco a la forma de entender la historia pasa por considerar como norma lo que habitualmente se ha considerado la excepción. Esto acarrea unas consecuencias que afectan a toda la historia universal y que no se limitan a añadir el nuevo punto de vista de los oprimidos a los puntos de vista ya existentes, como señala Reyes Mate: «[Benjamin] No plantea el derecho de los oprimidos a tener su propio discurso, sino algo mucho más exigente: una visión de la historia, con validez universal, desde los oprimidos» 31. Frente a cierto amnésico optimismo que olvida esta verdad, Walter Benjamín afirma, en la tesis VII, que los bienes materiales del presente, vistos con el ojo del historiador materialista que él propugna: «Deben su existencia no sólo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie» 32. O sea, que si contemplamos la historia con los ojos de este nuevo tipo de historiador sabremos que la barbarie ha acompañado constantemente al progreso como su sombra. Para Benjamin, en efecto, la barbarie es un rasgo esencial de lo que hemos denominado «progreso», algo que anida en el interior de la cultura»33

El nuevo tipo de historiador que propone Benjamin conecta con lo prematuramente muerto, de manera que su proyecto truncado se actualiza e irrumpe en nuestro presente, haciendo que éste sea cuestionado en sus propios cimientos. En la nueva visión de la historia, lo vencido irrumpe como un relámpago en nuestra actualidad y cobra en ella, fugazmente, nueva vida. Y esta labor de construcción del presente a partir de lo otrora decapitado apunta, además, a un nuevo mundo. Benjamin, por tanto, propugna una suerte de historiador-profeta que, hurgando en el pasado, rescate de la masa de desechos los sueños truncados, que se introducen en el presente como astillas»34. Por supuesto, el educador, que al fin y al cabo transmite la tradición y el pasado a las generaciones jóvenes, también puede adoptar esta actitud ante su labor. Frente a una historia fija, reflejo del amnésico relato de los vencedores, el pasado podría removerse haciendo presente la ¡m-presencia del otro silenciado. Para ello será preciso rebuscar en los márgenes, escuchar y sentir las ausencias, dejar que hablen quienes no pudieron hablar o que, simplemente, nos envuelva su silencio. Nuestro presente y futuro se transformará, entonces, con el estudio de las posibilidades abiertas por los otros silenciados. Y el relato de los perdedores impugnará en la escuela las concepciones tradicionales vinculadas al relato de los vencedores. Porque los vencidos siembran de dudas las explicaciones oficiales, de manera que éstas se llenarán de grietas por donde se colarán las posibilidades no realizadas. Es en este sentido como cabe decir que las vidas absurdamente negadas y el sufrimiento de muchas personas que nos precedieron y que siguen muriendo absurdamente nos aleccionan y educan: cuestionando, en definitiva, nuestro homogéneo universo autocomplaciente con sus clamorosos anhelos que tienen la virtud de desempolvar la esperanza. Por eso, recordarlos significa, en palabras de Metz, recuperar una peligrosa memoria»35

8.4. LA EDUCACIÓN LIBERADORA DE PAULO FREIRE. VICTIMAS Y UTOPIA

La confrontación con la negatividad que significa el sufrimiento de las víctimas nos acaba obligando a postular la esperanza (Benjamin). La educación liberadora, de hecho, la recogería, en la medida en que sería una educación que actualizaría los anhelos de los oprimidos. Es destacable, en este sentido, la importancia de hallar la dosis de realidad y de sueño requerida para transformar el mundo con efectividad. Ver el acá de posibilidades con la orientación de un más allá donde se hayan realizado contrafácticamente. En este sentido, una pedagogía caracterizada por una ideología positivista que prime la descripción de lo dado superficialmente y que lo asuma sin más, resulta una cuestionable opción. La sacralización de la medición y la estadística podría acercarse, peligrosamente, a la consagración de lo dado y por tanto, al olvido definitivo y al final de toda esperanza y utopía según los planteamientos considerados en líneas anteriores. No queremos decir que estos valiosos instrumentos no tengan su importancia, sino que si su utilización se hace de manera absorbente, sin dejar el resquicio que las víctimas nos abren, pueden asfixiar no ya el futuro, sino el presente. Es en la fe de que existen nuevas e insospechadas posibilidades para lo humano, en la que se fundaría una educación que fuera algo más que socialización. Por tanto, cuando se propone insuflar esperanza en la pedagogía se está propugnando la introducción en ella de un sano optimismo que no es, en absoluto, ingenuo («en las nubes»), sino que partiendo de la realidad dinámica propia del hombre y su historia (Ellacuría), apueste por un futuro que ya interviene en el presente, mejorando las condiciones actuales (Bloch). Así cree Freire que es posible decir de la educación liberadora que mejora, como algo antes vinculado a la transformación que a la mera adaptación y reproducción de lo dado.

Paradójicamente, como se ha señalado, es en el fracaso y en lo marginal donde hallamos esta orientación. Hay que ir al pasado, a la peligrosa memoria de las víctimas y a su fracaso. Porque la paradoja es que la esperanza se encuentra donde parece no haberla en absoluto. En el escándalo de la persona que clama por no poder ser persona, por dar curso a su relacionalidad, es donde late con toda su fuerza, precisamente, la realidad personal. En el «no futuro» de las víctimas está el clamor por un futuro. La pedagogía liberadora de Paulo Freire, como hemos señalado, trata de situarse en la situación límite del oprimido como punto de partida, para una posterior concientización y comprensión crítica de la realidad. El oprimido vive en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos para ver la positiva irracionalidad de la realidad que lo oprime, en la línea de lo señalado en las tesis de Benjamin o por Adorno. Como hemos señalado, para Jon Sobrino o Ignacio Ellacuría la mera existencia del pobre es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por el hombre contra el hombre. Para Freire este clamor se alza como verdad fundamental, adoptando una autoridad que jamás pudo tener en los discursos pedagógicos tradicionales.

Así pues, el educador freireano parte de la realidad límite de la exclusión, para tender a su superación dentro de la historia e incidiendo activamente, por tanto, en la propia historia. Freire apunta a la inmanencia de la historia con insistencia para explicar, abordar y superar las situaciones límite. La aspiración de Freire es llegar a una mejora general a partir de la situación límite de los analfabetos. En este sentido,

no debe concebirse su método dialógico como terapia individual psicologizante o como mero método alfabetizador descontextualizado, como a veces se ha podido entender con cierto sesgo interesado³⁶. El brasileño persigue una visión más real (completa) de la cultura y la historia, y para él, toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres³⁷. Para él no hay liberación si no es con los demás y por eso se educa (para la libertad) con el otro, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente en relación con las demás personas.

En el proceso de su alfabetización, el otro silenciado recupera su voz y se hace visible partícipe de la cultura. Su proyecto educativo-emancipador se logra, en palabras del propio Freire, con «un método activo, dialogal y participante». Todo esto implica un concreto y consciente posicionamiento político en el educador, patente en los escritos de Freire, que manifiestan una particular parcialidad y clara toma de postura³⁸. El pensamiento y práctica educativos de Paulo Freire suponen un intento, desde una pedagogía sensible con el sufrimiento, de tomarse muy en serio la voz silenciada de los excluidos y de incorporar a éstos al presente como protagonistas de su propia educación y de la cultura, porque sin ellos, la comprensión de la historia siempre resultará incompleta. Su método alfabetizador pretenderá, en este sentido, recuperar la voz y la presencia de quienes la historia ha silenciado e invisibilizado, en lo que él denominó «cultura del silencio»³⁹. De hecho, cuando se da la interacción educativa es ya una realización anticipatoria de la utopía de una sociedad sin oprimidos.

CAPÍTULO 9

Educación patrimonial. Valores emergentes

JUAN ANTONIO VERA CASARES

9.1. INTRODUCCIÓN

El término «patrimonio» se nos presenta en nuestro acervo lingüístico como una voz polisémica y referida a múltiples realidades, así encontramos acepciones del mismo referidas a economía y hacienda, a la historia, al arte, a la cultura en general, al denominado patrimonio cultural material, al patrimonio cultural inmaterial, al patrimonio cultural intangible, al patrimonio vivo, al patrimonio cultural vivo, al patrimonio natural.

No sólo es un término polisémico y en continuo proceso de construcción, sino que también está de suma actualidad en el ámbito científico y social, y prueba de ello es la recientemente promulgada por las Cortes Españolas Ley 42/2007, de 13 de diciembre sobre el «Patrimonio Natural y de la Biodiversidad», y la entrada en vigor en este año 2009 de la Convención de la UNESCO sobre el «Patrimonio Cultural Subacuático».

El vocablo patrimonio tiene un origen latino, derivado de pater, padre, pai, donde pater es el señor dueño de la tierra y de todo lo que hay en ella. Así patrimonio es lo que pertenece al padre, lo que se configura como herencia paterna, o sea, los bienes materiales transmitidos de padre a hijo. El término, aún en nuestros días, es usado en alusión a la herencia familiar. Por extensión se puede hablar de Patrimonio Cultural refiriéndose a la herencia sociocultural legada a los ciudadanos de una determinada nación.

El uso del término empieza en la Francia pos-revolucionaria, cuando el Estado decide colocar bajo su tutela y proteger las antigüedades nacionales a las cuales es atribuido el significado para la historia de la nación. Así que, inicialmente el conjunto de bienes entendidos como herencia del pueblo de una nación fue entonces designado como patrimonio histórico. Además del aspecto histórico se valorizó como criterio de selección el aspecto artístico y excepcionalidad de los bienes.

La consolidación de los Estados Nacionales en Europa, sobre todo en el siglo xix, impuso la necesidad de fortalecer la historia y la tradición en cada territorio como factor generador de una identidad propia. Este hecho sobrepuso lo nacional sobre lo regional y particular, mientras la selección oficial presupuso exclusiones en un proceso de homogeneización. Como consecuencia, la selección y clasificación de bienes que debían servir de referencia para toda la nación estuvo al servicio de la

afirmación y reafirmación del Estado. En este sentido no se pueden olvidar los aspectos ideológicos que subyacen a las políticas de preservación del patrimonio.

Desde el ámbito de la cultura, podríamos aproximarnos al concepto de patrimonio definiéndolo como el conjunto de todos los bienes, materiales (tangibles) o inmateriales (intangibles), que, por su valor propio, deben ser considerados de interés relevante para la permanencia de la identidad y la cultura de un pueblo. Vendría a ser considerado como la herencia propia del pasado, con la que un pueblo se identifica, vive hoy y que de alguna manera transmite a las generaciones futuras. Así, del patrimonio cultural y como bienes materiales o tangibles formarían parte los bienes inmuebles y los bienes muebles. Bienes inmuebles como fortalezas, castillos, templos, casas, plazas, conjuntos urbanos, obras rurales y otros lugares con valor para la historia, la arqueología, la paleontología y la ciencia en general. Incluyendo los bienes muebles las pinturas, esculturas o artesanías.

Como bienes intangibles se pueden considerar: la literatura, la música, el folclore, el idioma, las costumbres y especialmente los saberes propios, como el conocimiento de la biodiversidad, la concepción del territorio o la medicina tradicional.

Por tanto, «el patrimonio cultural» en general, estaría constituido por todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nacionalidad o identidad de un pueblo, tales como la tradición, las costumbres y los hábitos, así como el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, urbano, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, sonoro, musical, audiovisual, filmico, científico, testimonial, documental, literario, bibliográfico, museológico, antropológico y las manifestaciones, los productos y las representaciones de la cultura popular.

9.2. LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Es preciso un proceso educativo en este sentido, que bien podría configurar la incipiente Educación Patrimonial, como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas, desde el ámbito formal y no formal, privilegiando enfoques interdisciplinarios ya que los bienes culturales permiten la integración de diferentes conocimientos (culturales materiales, culturales inmateriales, naturales, etc.) que pretenden algo más que un estudio del pasado, enfatizando la formación ciudadana, favoreciendo las economías locales a través del desarrollo turístico y de la sustentabilidad, fortaleciendo además el sentimiento de pertenencia y los lazos afectivos entre los miembros de la comunidad.

Como señala Hernández Cardona (2003), las relaciones entre el patrimonio y la educación han sido dispares y poco claras. Desde una perspectiva histórica podríamos afirmar que el patrimonio en raras ocasiones ha tenido una presencia explícita en educación más allá de los contenidos de historia del arte, sin embargo en los últimos años esta perspectiva ha ido cambiando y se han ido conquistando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el patrimonio. Sin embargo el

concepto y dimensión de la educación patrimonial ha ido tomando cuerpo en Europa, así han aparecido referentes terminológicos de esta materia en Francia (*education au patrimoine*), en el ámbito anglosajón (*heritage education*) y en Portugal (*educacao patrimonial*), ámbitos en los que se ha desarrollado la educación patrimonial de forma específica.

Olaia Fontal (2003) plantea diferentes orientaciones en torno a la educación patrimonial, que se centran en los procesos comunicativos, en la difusión o en la gestión, y que es preciso entender como un compendio de orientaciones educativas, orientaciones sobre la realidad del patrimonio y todas las disciplinas asociadas y, finalmente orientaciones en cuanto al propio cuerpo disciplinar de la educación patrimonial. Así concibe y fundamenta la educación patrimonial como puente, como difusión, como gestión, como gestión educativa para el desarrollo y como eje estructurador para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural.

Partiendo de estas concepciones de educación patrimonial, define una serie de modelos para la misma, derivados de los diferentes planteamientos genealógicos disciplinares, del sentido y fin de la educación, de la metodología empleada en el proceso de enseñanza aprendizaje, y de los puntos fuertes y débiles de cada modelo. Los modelos considerados quedan reflejados como: modelo instrumental, modelo mediacionista, modelo historicista, modelo simbólico-social, finalizando su propuesta con un modelo integral para enseñar y aprender el patrimonio.

Iniciativas prácticas de Educación Patrimonial, son cada vez más visibles en nuestro país, como ejemplo concreto destaca el «Museo Escolar del Pusol» en Elche (Alicante), acción iniciada en una escuela unitaria y hoy reconocida como ejemplo mundial de «buenas prácticas» por parte del Comité Intergubernamental de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.

También señalamos como de interés el «Programa de Educación Patrimonial: Propuestas creativas desde el espacio educativo», de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias,

Destacable son los esfuerzos de otras entidades como el Centro UNESCO de Cataluña y el Centro UNESCO de Melilla, que hacen de la Educación Patrimonial uno de sus ejes prioritarios de intervención, ambos con estatus acreditados de Entidades Consultivas del Comité Intergubernamental de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.

Las entidades que identifican y clasifican determinados bienes como relevantes para la cultura de un pueblo, de una región o de toda la humanidad, deben velar también por la salvaguarda, protección y transmisión de esos bienes, de forma que sean preservados debidamente para las generaciones futuras y que puedan ser objeto de estudio y fuente de experiencias emocionales para todos aquellos que los usen, disfruten o visiten.

9.3. REFERENTES NORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Entre las entidades con competencias normativas preocupadas por el patrimonio y la educación patrimonial, adquiere un lugar relevante la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cual el 16 de noviembre de 1972, considerando que el deterioro o la desaparición de un bien del patrimonio cultural y natural constituye un empobrecimiento nefasto del patrimonio de todos los pueblos del mundo, y que es indispensable adoptar para ello nuevas disposiciones convencionales que establezcan un sistema eficaz de protección colectiva del patrimonio cultural y natural de valor excepcional organizada de una manera permanente, y según métodos científicos y modernos, promulgó a través de su Conferencia General la «Convención para la Protección del Patrimonio Cultural y Natural del Mundo», cuyo objetivo es promover la identificación, protección y preservación del patrimonio cultural y natural de todo el mundo, el cual es considerado especialmente valioso para la humanidad.

A los efectos de esta Convención de 1972, se considera «patrimonio cultural»:

Los monumentos: obras arquitectónicas, de escultura o de pintura monumentales, elementos o estructuras de carácter arqueológico, inscripciones, cavernas y grupos de elementos, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

Los conjuntos: grupos de construcciones, aisladas o reunidas, cuya arquitectura, unidad e integración en el paisaje les dé un valor universal excepcional desde el punto de vista de la historia, del arte o de la ciencia.

Los lugares: obras del hombre u obras conjuntas del hombre y la naturaleza así como las zonas, incluidos los lugares arqueológicos que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista histórico, estético, etnológico o antropológico.

A los mismos efectos de la Convención, se considerarán como «patrimonio natural»:

Los monumentos naturales constituidos por formaciones físicas y biológicas o por grupos de esas formaciones que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.

Las formaciones geológicas y fisiográficas y las zonas estrictamente delimitadas que constituyan el hábitat de especies, animal y vegetal, amenazadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista estético o científico.

Los lugares naturales o las zonas naturales estrictamente delimitadas, que tengan un valor universal excepcional desde el punto de vista de la ciencia, de la

conservación o de la belleza natural.

Considerando el patrimonio en su doble aspecto cultural y natural, la Convención refleja la interacción entre hombre y naturaleza, y la necesidad de preservar el equilibrio entre ambos.

En España, Estado Parte de la UNESCO, definimos una modalidad del patrimonio cultural bajo el concepto de «Patrimonio Histórico», concebido como el conjunto de bienes, tanto materiales como inmateriales, acumulados a lo largo del tiempo.

Como normativa estatal cabe destacar la Ley 16/1985 de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.

A efectos de esta la Ley y según su artículo 1.2, integran el Patrimonio Histórico Español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo el patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques, que tengan valor artístico, histórico o antropológico.

En la dimensión de patrimonio inmaterial, podemos destacar el artículo 46 de la misma, en el Título de «patrimonio etnográfico» donde se explicita que forman parte del Patrimonio Histórico Español los bienes muebles e inmuebles y los conocimientos y actividades que son o han sido expresión relevante de la cultura tradicional del pueblo español en sus aspectos materiales, sociales o espirituales.

La Ley dispone que los bienes más relevantes del Patrimonio histórico, deben ser inventariados o declarados de interés cultural, instaurando así la figura del Bien de Interés Cultural (BIC) como la principal figura jurídica establecida en la ley y que supone la individualización, para un bien concreto, de la protección que ésta otorga al Patrimonio.

La declaración se realizará mediante un expediente administrativo, que se inicia de oficio, o a petición de cualquier persona o entidad, y en el que se incluye la documentación técnica justificativa del interés patrimonial del bien, los informes (al menos uno) de las distintas instituciones consultivas, un período de información pública y el trámite de audiencia a los Ayuntamientos afectados. El plazo para la tramitación de este expediente es de 20 meses desde la fecha del acuerdo de incoación del mismo.

El expediente finaliza con la declaración como BIC, mediante Real Decreto del Consejo de Ministros o, cuando se encuentre cedida a la Comunidad Autónoma esta competencia, mediante Decreto del Consejo de Gobierno de la misma. Para asegurar la protección, e impedir actuaciones dirigidas a soslayar la misma, las garantías jurídicas previstas en la ley se aplican al bien desde el mismo momento de la incoación del expediente.

9.4. EL PATRIMONIO CULTURAL INTANGIBLE COMO VALOR EMERGENTE

Podríamos reflexionar sobre la existencia o no de elementos del patrimonio puramente intangibles, llegando a la conclusión de su inexistencia, puesto que cualquier actividad tiene un, y normalmente muchos, referentes físicos o materiales. De manera que la «intangibilidad» o «inmaterialidad» se debe por tanto al hecho de reconocer y resaltar en primer lugar los valores ligados a los objetos patrimoniales por encima del objeto en sí, descubriendo los valores y significados, que no pueden ser fácilmente transmitidos sólo a través de los objetos, sino que necesitan de la acción, de la práctica, de la transmisión, para ser comprendidos en su integridad.

La patrimonización de «lo intangible» supone un cierto cambio de perspectiva, una nueva dimensión, un valor emergente respecto al concepto de Patrimonio Cultural en general.

La reivindicación de un patrimonio que vaya más allá de lo monumental pero también que supere las dimensiones de los materiales, la «perdurabilidad de las piedras», para basarse en el ritmo, el color y la sensualidad de una danza o en la sonoridad y el poder oral de los nombres, supone una visión innovadora y un avance respecto a las posiciones etnocéntricas de los occidentales.

La sensibilidad estética de otros pueblos y su entendimiento de sus propias tradiciones insiste en un sentido que para nosotros no era tan evidente: la síntesis entre los objetos y las funciones, los lugares y los escenarios a que están ligados. Esto es; la importancia de los procesos por encima de los productos acabados. En definitiva, el valor como objeto y la función representada son elementos inseparables de un mismo patrimonio. Recurrir a la tradición es una de las fórmulas más extendidas para acotar qué es, o cómo proteger el patrimonio intangible, con los problemas que se derivan de la amplitud y contradicción con que se define también el concepto tradición / tradicional. Sin embargo contrastamos que la tradición no es sólo un producto del pasado, una obra de otra época que los contemporáneos recibirían pasivamente, sino, un «punto de vista» que las personas y pueblos del presente desarrollan sobre lo que les ha precedido, una interpretación del pasado conducida en función de criterios rigurosamente contemporáneos.

Desde esta acepción, tradición no es lo que ha estado siempre, es lo que hacemos estar. Lo esencial de una tradición se basaría en un origen un poco lejano, un saber un tanto misterioso, una herencia exclusiva, una diferencia proclamada, una autoridad afirmada. Así se formula una tradición. Esta dimensión del término tradicional, es la que nos resulta aplicable al patrimonio intangible, sin pretender acotar la definición del mismo, pues la dinámica de transmisión cultural no permite el inmovilismo, por tanto, las instituciones y los códigos culturales se van transformando continuamente. En el proceso de construcción social que participa la definición del Patrimonio Cultural hay una dimensión política, ya desde la propia definición sesgada de quienes tienen el poder de definirlo. Es una prueba concluyente de su relevancia para destacar

u ocultar identidades colectivas.

En el ámbito internacional, profundizaremos en las consideraciones sobre este nuevo valor de «Patrimonio Cultural Inmaterial» desde la reciente Convención de la UNESCO. La adopción de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial fue la culminación de una larga búsqueda emprendida por la UNESCO sobre la función y los valores de las expresiones y prácticas culturales, así como de los monumentos y sitios.

Desde que Bolivia planteó por primera vez la cuestión en 1973, se han brindado numerosas reflexiones, se han organizado múltiples reuniones y programas y se han ideado y llevado a la práctica una gran cantidad de proyectos. Las enseñanzas obtenidas de estas iniciativas se aprovecharon en gran medida para el anteproyecto de la nueva convención internacional que fue elaborado con el máximo esmero entre 2001 y 2003.

Un paso intermedio importante fue la Recomendación de la UNESCO sobre la Salvaguardia de la cultura tradicional y popular, de 1989. La Recomendación, que no tenía carácter vinculante, no tuvo un gran alcance, pero no pocos Estados Miembros se inspiraron en ella para la adopción de medidas legislativas o administrativas y para la confección de inventarios de su patrimonio cultural inmaterial. En 1994 se instituyó el programa de Tesoros Humanos Vivos con el objetivo de fomentar la creación de sistemas nacionales que otorgaran un reconocimiento oficial a los depositarios y ejecutantes de las tradiciones, dotados de gran talento, alentándoles a transmitir a las nuevas generaciones sus conocimientos y técnicas relacionados con elementos específicos del patrimonio cultural inmaterial. En 1997/98 la UNESCO aprobó el programa de Proclamación de las Obras Maestras del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad, por el que se establecía una distinción internacional y, por medio de un sistema de Listas trataba de divulgar, exaltar y salvaguardar determinados elementos escogidos del PCI. El programa de Obras Maestras se inspiró en un principio en la Lista de la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural de 1972 (la Convención del Patrimonio Mundial), pero más tarde se desarrolló progresivamente hacia la Convención de 2003.

La Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, fue aprobada en Asamblea General de la Organización el diecisiete de octubre de 2003, considerando entre otros argumentos:

La importancia que reviste el patrimonio cultural inmaterial como crisol de la diversidad cultural y garante del desarrollo sostenible (así se destaca en la Recomendación de la UNESCO sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular de 1989, así como en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001 y en la Declaración de Estambul de 2002, aprobada por la Tercera Mesa Redonda de Ministros de Cultura).

La profunda interdependencia que existe entre el patrimonio cultural inmaterial y

el patrimonio material cultural y natural.

- Reconociendo que los procesos de mundialización y de transformación social por un lado crean las condiciones propicias para un diálogo renovado entre las comunidades pero por el otro también traen consigo, al igual que los fenómenos de intolerancia, graves riesgos de deterioro, desaparición y destrucción del patrimonio cultural inmaterial, debido en particular a la falta de recursos para salvaguardarlo.

Reconociendo que las comunidades, en especial las indígenas, los grupos y en algunos casos los individuos desempeñan un importante papel en la producción, la salvaguardia, el mantenimiento y la recreación del patrimonio cultural inmaterial, contribuyendo con ello a enriquecer la diversidad cultural y la creatividad humana.

Considerando la inestimable función que cumple el patrimonio cultural inmaterial como factor de acercamiento, intercambio y entendimiento entre los seres humanos.

En sus Disposiciones Generales nos explicita las siguientes finalidades:

- a) La salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial;
- b) el respeto del patrimonio cultural inmaterial de las comunidades, grupos e individuos de que se trate;
- c) la sensibilización en el plano local, nacional e internacional a la importancia del patrimonio cultural inmaterial y de su reconocimiento recíproco;
- d) la cooperación y asistencia internacionales.

A los efectos de la Convención, se entiende por «patrimonio cultural inmaterial» los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas - junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes - que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

A los efectos de la presente Convención, se tendrá en cuenta únicamente el patrimonio cultural inmaterial que sea compatible con los instrumentos internacionales de derechos humanos existentes y con los imperativos de respeto mutuo entre comunidades, grupos e individuos y de desarrollo sostenible. El patrimonio así concebido se podría manifestar, en particular, en los ámbitos siguientes: tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del

patrimonio cultural inmaterial; artes del espectáculo; usos sociales, rituales y actos festivos; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; técnicas artesanales tradicionales. Pocos componentes del patrimonio cultural inmaterial se circunscriben a un único ámbito. Un rito chamánico, por ejemplo, es una manifestación compleja de música y danza, plegarias y cantos, indumentaria y objetos sagrados, ritual y ceremonia, que exterioriza conocimientos sobre el cuerpo humano, la naturaleza y el universo.

El ámbito de las tradiciones y expresiones orales comprende una enorme diversidad de formas, que incluye los proverbios, las adivinanzas, los cuentos, las canciones infantiles, las leyendas, los mitos, los cantos y poemas épicos, los encantamientos, las plegarias, los cánticos, las canciones, las representaciones dramáticas, etcétera. Transmiten conocimientos, valores y recuerdos colectivos, y desempeñan un papel esencial en la vitalidad cultural; muchas formas han sido siempre un entretenimiento popular. Aunque la lengua es un elemento central del patrimonio cultural inmaterial de muchas comunidades, las lenguas en sí mismas no son objeto de promoción en virtud de la Convención de 2003. Deben ser, no obstante, salvaguardadas como vehículo del PCI.

Entre las expresiones que son centrales en las artes del espectáculo tienen un lugar relevante la música vocal o instrumental, la danza y el teatro, pero junto a ellas existen otras muchas formas tradicionales, como la pantomima, la poesía cantada y ciertos tipos de narración de historias. Las artes del espectáculo abarcan una diversidad de expresiones culturales que en su conjunto dan testimonio de la creatividad humana, y que en mayor o menor grado se encuentran también en otros muchos ámbitos del patrimonio inmaterial.

En su definición del patrimonio inmaterial, la Convención incluye los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que son inherentes a expresiones y usos inmateriales. Dentro de las artes del espectáculo, esto incluye, por ejemplo, los instrumentos musicales; las máscaras, la indumentaria y los adornos corporales utilizados en la danza, y los decorados y accesorios empleados en el teatro. Es frecuente que las artes del espectáculo se ubiquen en determinados lugares; cuando tales espacios, edificados o naturales, están estrechamente ligados a esas expresiones, se puede hablar de espacios culturales en el sentido de la Convención.

Los usos sociales, los rituales y los actos festivos son actividades habituales que estructuran la vida de las comunidades y de los grupos, siendo compartidas y estimadas por grandes segmentos de los mismos. Su significado emana del hecho de que reafirman la identidad grupal o comunitaria de quienes los practican. Realizados en público o en privado, esos usos sociales, rituales y festivos pueden estar asociados al ciclo vital de individuos y grupos, al calendario agrícola, a la sucesión de las estaciones o a otros sistemas temporales. Están condicionados por visiones del mundo y por historias percibidas y recuerdos. Varían desde reuniones sencillas hasta celebraciones y conmemoraciones multitudinarias. Cada uno de esos subámbitos es vasto en sí mismo, pero también existe un alto grado de solapamiento entre ellos.

Por «conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo» se entienden los conocimientos, las técnicas materiales, las competencias, las prácticas y las representaciones desarrolladas y perpetuadas por las comunidades en la interacción con su entorno natural. Esos sistemas cognitivos se expresan por medio del lenguaje, las tradiciones orales, el apego a un lugar, los recuerdos, la espiritualidad y la visión del mundo, y se traducen en un extenso complejo de valores y creencias, ceremonias, prácticas de curación, usos o instituciones sociales y organización social. Tales expresiones y prácticas son tan diversas y variadas como los contextos socioculturales y ecológicos de donde brotan, y con frecuencia subyacen a otros ámbitos del patrimonio cultural inmaterial descritos por la Convención.

El ámbito de las «técnicas artesanales tradicionales» parece ser en muchos aspectos el más tangible de aquellos en que se expresa el patrimonio inmaterial; pero el punto de mira de la Convención no son los productos artesanales en sí mismos, sino las competencias y los conocimientos que son imprescindibles para que no desaparezca su producción. Todo esfuerzo de salvaguardia de las técnicas artesanales tradicionales debe orientarse, no a conservar los objetos artesanales - por hermosos, valiosos, raros o importantes que éstos puedan ser-, sino a crear condiciones que alienten a los artesanos a seguir produciendo objetos artesanales de todo tipo y a transmitir sus competencias y conocimientos a otros, sobre todo a los miembros más jóvenes de sus propias comunidades.

En su artículo dos, la Convención nos aclara el significado de «salvaguardia», entendida como las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión - básicamente a través de la enseñanza formal y no formal - y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos. El artículo 14 hace referencia a la «Educación, sensibilización y fortalecimiento de capacidades» a nivel nacional, explicitando que cada Estado Parte intentará por todos los medios oportunos:

a) Asegurar el reconocimiento, el respeto y la valorización del patrimonio cultural inmaterial en la sociedad, en particular mediante:

programas educativos, de sensibilización y de difusión de información dirigidos al público, y en especial a los jóvenes;

programas educativos y de formación específicos en las comunidades y grupos interesados;

actividades de fortalecimiento de capacidades en materia de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial, y especialmente de gestión y de investigación científica; y

medios no formales de transmisión del saber.

b) Mantener al público informado de las amenazas que pesan sobre ese patrimonio y de las actividades realizadas en cumplimiento de la presente Convención.

c) Promover la educación sobre la protección de espacios naturales y lugares importantes para la memoria colectiva, cuya existencia es indispensable para que el patrimonio cultural inmaterial pueda expresarse.

Educación y patrimonio van configurándose como elementos imprescindibles de la realidad social intercultural y globalizada, al tiempo que tradicional e identitaria, ampliándose el campo de valor del patrimonio con nuevas dimensiones como la inmaterial, que conllevan a su vez un incremento de esfuerzos e intervenciones en educación patrimonial para la salvaguardia del mismo.

SEGUNDA PARTE
LA EDUCACIÓN
INSTITUCIONALIZADA

CAPÍTULO 10

La prevención educativa de la violencia en la escuela

ANDRÉS SORIANO DÍAZ

10.1. NORMALIDAD Y VISIBILIDAD

La violencia se encuentra tan arraigada en el ser humano que, muchas veces, se convierte en invisible, de tal manera que sus manifestaciones se diluyen en el entramado de la cultura normalizada. Lo «normal» conforma y estructura nuestra mente lo cual nos permite visibilizar ciertos hechos pero no otros. Desde una perspectiva estadística y cuantitativa, podemos entender lo «normal» como aquello que debido a su uso frecuente y mantenido en el tiempo llega a ser considerado como norma. Y la violencia escolar ha sido un tipo de violencia normal, que no era considerada como dañina y, por tanto, invisible a nuestros ojos. Sólo la visibilización del problema y la extensión de su conocimiento han hecho posible la toma de conciencia respecto a la gravedad del hecho y la necesidad de intervenir para erradicarla. La violencia en la escuela y la indisciplina se han erigido en la actualidad en una de las primeras preocupaciones de la comunidad escolar. La presencia de estas problemáticas tiene un múltiple impacto en el funcionamiento de la institución escolar. Por una parte desanima y desmoraliza al profesorado, que llega a sufrir problemas psicológicos y desmotivación laboral; en segundo lugar, se produce un abandono de los objetivos relacionados con la enseñanza de conocimientos y estrategias para el estudio porque, por un lado, la atención está puesta en las medidas disciplinarias y, por otro, el nivel académico baja hasta niveles poco o nada interesantes para muchos alumnos, denominando a estas clases «clases basura»; finalmente, la institución escolar también abandona sus objetivos de formación humana, decayendo en la atención que se le presta a los alumnos en situación de riesgo o desfavorecidos que son, mayoritariamente, los que más problemas de adaptación y disciplina muestran en las aulas. Se produce así un efecto que consiste en que los alumnos de ambientes desfavorecidos no encuentran una educación motivadora que eleve sus expectativas de futuro, por lo que presentan una alta probabilidad de entrar en un proceso de inadaptación escolar y de exclusión social (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

En la actualidad, la violencia escolar en nuestro país se ha visibilizado convirtiéndose en un importante problema al que hay que dar respuesta orientando las acciones a desarrollar hacia la prevención como la mejor forma de solución. Sin duda, para alcanzar resultados duraderos toda acción preventiva debe fundamentarse en una perspectiva ecológica que sea a la vez global y sistémica considerando a la familia, a los centros docentes y al ámbito socio-comunitario. Dado que se trata de un problema multicausal, son necesarias soluciones variadas y contextualizadas que

atiendan los numerosos factores asociados a la misma. Este es uno de los principales desafíos de la lucha contra la violencia, tanto desde las acciones normativas como desde los programas educativos de carácter preventivo (Tuvilla, 2004).

10.2. AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA

El ser humano es consecuencia de los genes y, a la vez, fruto de los procesos dialécticos de la historia y la cultura (Palomero y Fernández, 2002), por tanto, resultado de los ambientes pasados de adaptación de la especie y, al mismo tiempo, de los contextos actuales (geográficos, políticos, jurídicos, económicos, tecnológicos, religiosos, escolares, familiares, sociales...) en los que crece y se desarrolla cada persona y grupo humano. Y desde esta complejidad es preciso abordar la agresividad y la violencia, dos conceptos que, en algunas ocasiones, son utilizados con cierta confusión terminológica, aspecto éste que es necesario matizar para entender correctamente y en toda su dimensión el problema de la violencia escolar.

La agresividad es una fuerza natural que posibilita al ser humano la lucha por la sobrevivencia y el esfuerzo para conseguir logros y superar dificultades. Afirma Sanmartín (2000), que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura, y añade que nuestra biología está encorsetada por la cultura que hemos ido creando a lo largo del transcurso de la historia, de tal manera que juega un papel definitivo en la configuración de la violencia humana. La cultura puede inhibir nuestra agresividad pero también puede activarla, pasando de ser un instinto al servicio de nuestra supervivencia a una conducta intencionalmente dañina, por razones muy distintas de la propia eficacia biológica. Cuando esto sucede no hablamos de agresividad sino de violencia. La violencia es, en definitiva, el resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura. Así entendida es una nota específicamente humana que suele traducirse en acciones intencionales que tienden a causar daño a otros seres humanos.

La raíz etimológica del término violencia remite al concepto de fuerza y se corresponde con verbos tales como violentar, violar y forzar. El significante violencia tiene como significado implícito la presencia de un desequilibrio de poder; la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza e implica un arriba y un abajo que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios (Corsi, 1995). Violentar consiste en aplicar medios sobre personas o cosas para vencer su resistencia. El término violencia puede ser entendido, por tanto, como el uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de una persona o de un grupo lo que no quieren consentir libremente. En fin, es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza, ya sea física, psicológica, económica, etc, e implica la existencia de un arriba y un abajo, reales o simbólicos. Se constituye en un recurso utilizado para solucionar los conflictos interpersonales e implica la eliminación de los obstáculos que se oponen al propio ejercicio del poder, mediante el control de la relación obtenida a través del uso de la fuerza. Para que se produzca una conducta violenta tiene que darse un desequilibrio de poder, que puede estar definido culturalmente, por el contexto o producido por maniobras interpersonales de control

de la relación (Corsi, 1997).

Nuestra sociedad está impregnada de lo que Galtung (1990) denomina violencia cultural, que es definida como los aspectos de la cultura que pueden ser utilizados para justificar o legitimar la violencia. La cultura de la violencia, por tanto, está conformada por un sistema de creencias individuales, normas sociales y valores que enfatizan el uso de la violencia como medio para alcanzar dominio, autoestima y poder. Observamos, por tanto, cómo más allá de la agresividad natural está la violencia, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima y que, en ningún caso, puede ser justificada a partir de la agresividad natural, pues se trata, como hemos visto, de conceptos distintos que pueden ser diferenciados aun más claramente si utilizamos la idea de conflicto (Ortega Ruiz, 1998). La agresividad forma parte de la vida como también lo es el conflicto, ambos son consustanciales a la naturaleza humana por lo que son inevitables; el problema, por tanto, no está en ellos sino en cómo se controlan y resuelven.

10.3. LA VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia entre escolares es un fenómeno muy antiguo que se refleja en la historia y en las experiencias personales de muchos adultos por lo que podemos afirmar que los problemas de convivencia en la escuela han existido desde que tenemos conocimiento de esta institución. Los primeros estudios sobre malos tratos en la escuela se inician a principios de los años setenta y el fenómeno conocido como mobbing por los escandinavos Heinemann (1972) y Olweus (1973), y como bullying por los británicos Smith y Sharp (1994) ha sido analizado centrándose, a lo largo de todo este tiempo, en diferentes aspectos que han ido desde el estudio de la naturaleza y definición del problema o las variables que influyen en él, hasta el diseño de modelos acción. Heinemann (1972) definió el problema como la agresión en un grupo de alumnos a uno de sus miembros, interrumpiendo las actividades ordinarias del grupo; cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades cotidianas. Este estudio, activó la atención sobre el problema y dio lugar a un amplio número de investigaciones realizadas en escuelas. Los avances realizados en estos estudios ha supuesto la transformación progresiva de la definición del problema. En este proceso han sido varios los aspectos que, en diferentes momentos, se han ido añadiendo a este concepto: agresiones protagonizadas por un solo agresor, inclusión de diferentes formas de agresión, consideración de la frecuencia como aspecto necesario, intencionalidad del agresor, autopercepción diferencial de la víctima, desigualdad de poder entre víctima y agresor, efectos que estas conductas tienen en quien participa en ellas (Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2000).

Es necesario precisar que la violencia escolar es toda aquella que se produce en el ámbito escolar y puede dirigirse contra los alumnos, contra los profesores o la propiedad privada pudiendo llevarse a cabo los actos violentos en las instalaciones escolares o en los alrededores del centro. Sin embargo el término más empleado al referirnos a la violencia escolar, muchas veces de forma incorrecta, es el de acoso,

para el que, muy a menudo, se emplea el término inglés bullying.

El acoso escolar es una forma de violencia escolar caracterizado por un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación que trae consigo el aislamiento y la exclusión social de quien lo padece. Actualmente, una de las definiciones más completas es la realizada por Olweus (1998) que lo define como un comportamiento de abuso continuado que padece un alumno por parte de sus compañeros. Es una situación en la que la víctima se siente intimidada, excluida, y percibe al agresor como más fuerte. En España, Ortega (2000) afirma que se puede hablar de violencia interpersonal entre iguales cuando, en el centro educativo, una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o intimidada por otro u otros que realizan impunemente estas conductas, sin que dichos comportamientos y actitudes sean puntuales o accidentales, sino repetidos en el tiempo.

Definida así la violencia interpersonal, sus características son las siguientes:

Es un fenómeno complejo de naturaleza psicosocial.

Trasciende el mero comportamiento individual.

Es un fenómeno más cultural que natural.

Existen componentes subjetivos importantes en el plano de las intenciones.

Afecta a la dimensión moral de los implicados.

Afecta al proceso educativo, a la enseñanza, al aprendizaje y a la formación.

-Afecta a la labor de los educadores.

También es un fenómeno socio-jurídico porque afecta a los derechos básicos del ser humano.

Señalan Fernández, J. y Noblejas, M. (2007) que para poder hablar de acoso deben cumplirse los siguientes requisitos:

-La víctima se siente intimidada.

-La víctima se siente excluida.

La víctima percibe al agresor como más fuerte.

Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.

Los episodios de violencia suelen ocurrir en privado.

Las características propias del acoso son: se trata de un tipo de violencia que

incluye conductas como burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones, aislamiento sistemático e insultos hacia la víctima. Constituye un abuso de poder que provoca el agresor, que cuenta con apoyo por parte de un grupo y que se ceba con una persona que está indefensa y no encuentra salida a tal situación por sí misma. Esta coyuntura tiende a mantenerse en el tiempo, a causa de la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a víctima y agresor.

10.4. LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO TAREA IMPRESCINDIBLE

La escuela, como institución educativa, es una construcción social en dos sentidos, está configurada a partir de la sociedad y, además, la expresa; lo que se habla en ella es el lenguaje particular de la sociedad y por tal motivo, no es ajena a sus problemáticas, como la violencia que nos rodea, la cual es fagocitada y reproducida en un proceso retroalimentado con la propia realidad del entorno. Ello supone que el aprendizaje escolar está afectado por las situaciones de violencia e indisciplina, que alteran las condiciones necesarias para conseguir los objetivos conducentes a la finalidad esencial de la educación: llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen como objeto el desarrollo integral del alumnado.

Hay que tener presente que las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, además de tener una dimensión personal tienen una dimensión institucional determinada por los procesos de enseñanza y aprendizaje. No podemos olvidar que el propósito de las relaciones escolares es la educación y, de manera más específica, las actividades organizadas para el aprendizaje de los estudiantes (Ortega, 1998). Pero para que ese aprendizaje sea posible, los intercambios entre los miembros de la comunidad escolar, que conforman esa red de vínculos interpersonales que denominamos convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día. Sólo cuando en la institución escolar se privilegia la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, es posible generar el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

Hemos de saber que los conflictos forman parte de la existencia del ser humano y que son inseparables de la propia interacción social; como señala Galtung (1985) su existencia no significa necesariamente la ausencia de paz, ésta sólo desaparece cuando el conflicto desemboca en violencia, por tanto, el problema no está en ellos sino en la forma en que se resuelven. El ser humano dispone de una serie de capacidades y habilidades como el lenguaje, la racionalidad comunicativa, la capacidad de negociación, etc. que le permite solucionar los conflictos de manera positiva procurando así la convivencia pacífica. Por ello, lo más importante no es la existencia de conflictos sino, sobre todo, saber interpretarlos y prevenirlos para que puedan ser regulados y gestionados de forma pacífica. Así es, las situaciones conflictivas pueden ser una fuente de enriquecimiento y de mejora para los alumnos y profesores, aportando beneficios importantes como el desarrollo de la cooperación y un mejor conocimiento de la realidad social. Su resolución positiva permite adquirir valiosas habilidades como la comunicación con los demás o aprender a conocerse a sí mismo y a los otros de un modo más profundo, pero, sobre todo, hace posible

establecer las bases sobre las que construir un sistema de convivencia.

La construcción de un sistema de convivencia en la escuela es una tarea que requiere la consideración de diversos factores que inciden en el fomento de las acciones necesarias para acompañar el crecimiento del alumnado, promoviendo su desarrollo como personas de derecho y responsabilidad, es decir, como ciudadanos. La convivencia escolar ha de ser entendida como una construcción cotidiana, que aunque compleja es posible, y que se constituye en una rica y valiosa experiencia educativa, dado que el aula y la escuela son los primeros espacios públicos de participación de las jóvenes generaciones (Ianni, 2003). En la construcción de la convivencia, la escuela juega un papel fundamental porque no sólo se necesita eliminar de ella cualquier tipo de violencia, sino que, además, debe llegar a ser un centro activo y mediador de una cultura de paz que se irradie hacia el entorno social. Esto supone una concepción distinta y la asunción de un nuevo modelo escolar no violento y conciliador.

Sin lugar a dudas, en este cambio de modelo, ha tenido una marcada influencia el reconocimiento de la convivencia como finalidad y objetivo en distintos textos internacionales (Informe Delors, Carta Europea de los Derechos del Niño, Convención sobre los Derechos del Niño) y en distintas leyes orgánicas sobre educación que se han promulgado en nuestro país (LOGSE; LOCE, LOE). Más concretamente, en la Ley Orgánica de Educación se puede leer en su artículo 2 que son fines del sistema educativo: «la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos» (apdo. c) y «la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente» (apdo. e).

Como consecuencia de todo este marco legislativo y teleológico, numerosas instituciones educativas han reformulado su propuesta pedagógica para buscar alternativas distintas a las convencionales. Ello ha supuesto que problemáticas que durante mucho tiempo eran ajenas al ámbito escolar o incidían indirectamente en la vida institucional, hoy, repercuten directamente en la convivencia y constituyen su principal preocupación. De ahí la necesidad de construir un sistema de convivencia escolar, que dinamice la vida institucional y repercuta en las interrelaciones de los actores, afecte los vínculos personales e incida en los procesos de socialización de los alumnos, enmarcados en una nueva concepción del niño y adolescente como persona y ciudadano.

Para ello, se necesita un profesorado que sea consciente y esté dispuesto a trabajar en la escuela de los valores, de la transversalidad y que esté comprometido con la paz y la no violencia. El profesor ha de enseñar a sus alumnos a solventar los conflictos que surjan en el aula y esta es una nueva línea de trabajo y de perfeccionamiento del profesorado para evitar el fenómeno de la violencia. Es lo que Goleman (1997) llama

«escolarización de las emociones» que obliga a que profesores y alumnos localicen su atención en el entramado mismo de la vida emocional, consiste en convertir las tensiones, los conflictos y los problemas cotidianos en el tema de trabajo de cada día. De este modo se habla en clase de problemas reales de la vida cotidiana que se analizan, reflexionan y se les intenta dar una solución pacífica. Estamos hablando de una cultura de paz que se puede instaurar a través de la educación, de una educación para la paz que, entendida como proceso, debe estar presente en el desarrollo de la personalidad, de forma continua y permanente para enseñar a «aprender a vivir en la no violencia», en la justicia, el respeto y la tolerancia, todo lo cual implica una ética personal y social fundamentada en una convivencia en libertad e igualdad.

10.5. LA PREVENCIÓN ESCOLAR

En la actualidad, la violencia escolar se ha convertido en una de las preocupaciones mayores de las sociedades occidentales. Lejos de considerar este mal social como un fenómeno inevitable frente al cual la sociedad, y en concreto las instituciones educativas, sólo pueden responder con medidas de choque, hay que orientarse hacia la prevención como una de las mejores formas de solución centrándose no sólo en las consecuencias del fenómeno, sino sobre todo en sus causas. Sin duda, para alcanzar resultados duraderos toda acción preventiva debe fundamentarse en una perspectiva ecológica que sea a la vez global y sistémica: comenzar en la familia, continuar en los centros docentes y estar apoyada por acciones en el ámbito socio-comunitario. Es evidente la influencia recíproca entre la persona y la colectividad lo que exige y permite el abordaje de la violencia en varios ámbitos al mismo tiempo y en un mismo contexto. Esta perspectiva permite analizar una situación, reducir su grado de violencia y aumentar los factores de protección como. Para ello, es necesario desarrollar habilidades y competencias como las siguientes: percepción positiva de sí mismo a través del desarrollo de la autoestima, adquisición de competencias sociales como la capacidad de pedir ayuda, reaccionar con energía ante las diferentes manifestaciones de violencia, alcanzar un nivel de concienciación adecuado respecto a las diferentes formas o expresiones de la violencia, y adquirir habilidades y aptitudes que favorezcan el apoyo o auxilio entre víctimas y agresores. A estos factores se añaden las habilidades de las familias para abordar y resolver positivamente los conflictos y la mejora de la cultura y del clima de las instituciones educativas.

Son muchas y variadas las experiencias y estrategias de prevención basadas en este enfoque, por ejemplo La información y concienciación de los adultos, especialmente de los docentes, que están obligados a servir de modelo y ejemplo de conducta para el alumnado. En esta línea señalamos tres ámbitos básicos de actuación:

Individual: los jóvenes necesitan apoyo y muestra de interés por su desarrollo personal por parte de los adultos y del personal de las instituciones, así como posibilidades de participación en la vida social.

Familiar: en el seno de la familia es donde los jóvenes aprenden la violencia y se requiere, por consiguiente, de un refuerzo educativo dirigido especialmente a los progenitores.

-Escolar: la creación de un ambiente escolar seguro que demuestre respeto, un grado óptimo de confianza basada en la comunicación y en la responsabilidad mutua hacia todos los miembros de la comunidad educativa es una exigencia que debe ser acompañada por medidas que faciliten a los jóvenes las herramientas necesarias para manejar los conflictos de manera positiva a través de programas específicos y la incorporación de figuras como el mediador escolar. Por otro lado, es muy importante que las normas de convivencia sean conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa y que las medidas adoptadas para sancionar un acto violento cumplan todas las garantías de derecho y se ejecuten de manera consistente, firme y justa.

La ausencia de violencia en la escuela no se alcanza si no es a través del trabajo serio de todos los equipos docentes sostenidos por la coherencia, el principio de no discriminación y por la solidaridad. En ocasiones, la propia organización escolar con su singular cultura genera un tipo de violencia estructural que deteriora las relaciones humanas, impone arbitrariamente los criterios y la autoridad de un sector de sus miembros sobre el resto y facilita - con su inhibición y apatía - que se instale el desánimo y las actitudes violentas como única forma de resolver los conflictos. De este modo, los conflictos no resueltos y las conductas violentas que ocurrían anteriormente en los espacios no visibles de las escuelas alcanzan su poder tangible y dominante en el interior de unas instituciones caracterizadas por una actitud organizativa normativa, individualista y punitiva acostumbrada a no prestar la menor atención a los casos violentos, a dejar la responsabilidad de su tratamiento, de manera aislada e individual, a algunos de sus miembros o, en el mejor de los casos, a aislar el problema sancionando de manera consistente y no siempre imparcial y oportuna.

La violencia es un síntoma. Y como tal debe ser aprovechado para conocer con detenimiento las cosas que no funcionan bien, tanto en la sociedad como en el seno de las escuelas. Sin duda, para prevenir la violencia es necesario en primer lugar admitir su existencia, no como algo uniforme sino complejo, diverso y contextualizado. Después han de buscarse las causas de los actos violentos, teniendo en cuenta que no existen personas tipo. La violencia no es más que el acto visible de una escalada conflictiva que no se ha resuelto satisfactoriamente a través de todo un proceso de relaciones, de satisfacciones o negaciones de necesidades humanas, donde intervienen directa e indirectamente personas y donde la confrontación de intereses genera un cúmulo de problemas.

Es necesario cambiar la mentalidad que considera que en la escuela es el resultado o producto lo que cuenta, es decir la transmisión única de conocimientos. Esta idea ignora las diferencias individuales, el ritmo y los estilos de aprendizaje y atenta contra el principio básico que sostiene el derecho a la educación cuya meta es el desarrollo integral de la persona para bien de sí mismo y de la sociedad. Dos pistas

orientan toda estrategia preventiva: el alumnado construye su motivación escolar a partir de sus experiencias, sus éxitos académicos y sus intercambios o vínculos emocionales; y la mejora de los comportamientos de los jóvenes pasa necesariamente por el incremento favorable de las relaciones entre centro docente y familia y por la instauración de escuelas eficaces y pacíficas.

Algunos conceptos clave orientan los métodos más innovadores empleados en los proyectos de prevención, combinando las técnicas actuales de reducción de los prejuicios y todo tipo de discriminación con aquellas otras propias de la prevención contra la violencia y parten de la evidencia de que la violencia y la intolerancia son actitudes y conductas que se aprenden. Estas claves son, entre otras: la intervención temprana, el desarrollo de la sensibilidad ante tales fenómenos, la concienciación y apreciación de las diferencias como elemento de enriquecimiento personal y grupal, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de las diferentes perspectivas de abordaje del problema, la comprensión del papel que desempeñan los medios de comunicación, la importancia de la interacción, la consideración de la desigualdad institucionalizada y la importancia de alcanzar una responsabilidad social coordinada a través de un aprendizaje social basado en el diálogo y la participación democrática.

Es necesario hacer alusión a la labor que la escuela puede desempeñar, en la imprescindible incorporación a la enseñanza de los medios de comunicación, como un eje transversal ya que los alumnos no se presentan en nuestras clases con las mentes vacías y preparadas para llenarlas de conocimientos, sino que aportan a cada tema todo tipo de prejuicios, conceptos adecuados o erróneos, ideas y estereotipos, muchos de los cuales los han adquirido a través de los propios mass-media (Tuvilla, 2004b).

Masterman (1993) nos presenta siete razones, que nosotros resumimos, por las que considera que la educación en medios de comunicación debe estar presente en nuestras aulas:

- 1.El elevado consumo de medios así como el alto número de éstos en nuestra sociedad.
- 2.El poder de transmisión ideológica de los medios.
- 3.El aumento de la capacidad e intencionalidad manipuladora de los medios.
- 4.La penetración, cada vez mayor, de los medios en los procesos políticos y democráticos.
- 5.La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas de nuestra vida.
- 6.La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.

7.El incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.

Aguilar (2009) sostiene que los medios de comunicación son un importantísimo elemento de representación y configuración cultural y, por tanto, si el sistema educativo quiere educar y formar personas armónicas, con voluntad propia, con principios éticos e intereses heterogéneos, deberá:

- 1.Potenciar la reflexión sobre las imágenes para contrarrestar el exceso de emotividad que conllevan la inmensa mayoría de ellas.
- 2.Favorecer el desarrollo de una mirada atenta y analítica opuesta a la mirada flotante del tipo «zapping» o barrido.
- 3.Fortalecer la capacidad de interés sostenido más allá de los diez minutos y atajar la dispersión y el planeo mental abusivo.
- 4.Ejercitar el pensamiento estructurado y arbóreo, opuesto al amontonamiento, la amalgama y la percepción impresionista que propicia la TV.
- 5.Crear conexiones entre sentido, pensamiento, voluntad y afecto, impidiendo que tales facultades anden dispersas en el individuo sin relaciones lógicas (despilfarro, consumismo, hedonismo...).

CAPÍTULO 11

Una ecopedagogía para la escuela basada en la *Carta de la Tierra*. Cambios básicos necesarios

ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERÍA

11.1. LA CARTA DE LA TIERRA

11.1.1. Desarrollo y significado

Después de más de cinco décadas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, un movimiento de la sociedad civil que trabaja en pro de un mundo justo, pacífico y sostenible, en el que han participado miles de personas y cientos de organizaciones, propone un nuevo documento: la Carta de la Tierra (en adelante CT), para avanzar así hacia una serie de valores básicos compartidos en torno a un mundo de justicia social, no violencia e integridad ecológica. La CT nace de la profunda preocupación y conciencia de que el creciente progreso de la humanidad no está siendo sostenible. En el Informe Nuestro Futuro Común de 1987 (Brundtland, 1989), se expresa la necesidad de una nueva carta para guiar la conducta estatal en la transición hacia el desarrollo sostenible. Aunque se incluyó la idea de redactar una CT, como parte de la preparación de la Cumbre de la Tierra en Río (1992), se evidenció que no se lograría un acuerdo intergubernamental. En 1994, Maurice Strong, secretario general de la Cumbre de Río (1992) junto con Mikhail Gorbachev, presidente de Cruz Verde Internacional, retomaron la idea y con el apoyo financiero de los Países Bajos, se planeó desarrollar este proyecto como una iniciativa de la sociedad civil. En 1995 «se ponía en marcha un nuevo proceso internacional de consulta e investigación en los campos de la ética ambiental, el desarrollo sostenible y el derecho internacional» (Rockefeller y Vilela, 2008, 43). Se abrió esta etapa consultiva, con todo tipo de personas y grupos, con el fin de identificar los valores y principios compartidos que deberían estar presentes en el documento. Las recomendaciones y comentarios se enviaron a un comité de redacción.

A principios de 1997 se constituyó una Comisión de la CT para supervisar todo el proceso. Se eligieron cinco copresidentes que representaran todas las regiones del mundo, se estableció una secretaría para la Comisión en Costa Rica, y se invitó a Steven Rockefeller, profesor de religión y ética de la Universidad de Middlebury, EEUU, para dirigir el Comité de Redacción. Se celebraron numerosas conferencias y reuniones en muchas partes del mundo, se crearon Comités Nacionales de la Carta de la Tierra en 35 países, se enviaron comentarios y recomendaciones para mejorar el texto del borrador al Comité de Redacción. Conforme avanzaba el proceso se evidenció que la CT debería aparecer como una declaración de principios éticos

fundamentales para la conservación ambiental y el desarrollo sostenible, ampliamente compartida por pueblos de todas las razas, culturas, religiones e ideologías, relativamente corta y concisa, con una perspectiva holística y con una visión ética y espiritual. Entre 1997 y el 2000, los tres años que duró el proceso de redacción, se establecieron cuarenta y dos comités nacionales de la CT en todas las partes del mundo que promovieron la participación de diversos sectores dentro de esos países. Se efectuaron tres Conferencias Continentales. El Comité Internacional de Redacción de la CT llevó a cabo tres reuniones formales (1997, 1999 y 2000) en las que se revisaron los resultados, con la asistencia de una gran diversidad de científicos, abogados internacionales, especialistas en ética, activistas de ONGs, quedando representadas todas las regiones del mundo.

«Como resultado del proceso mundial de consulta y redacción que involucró a miles de individuos y cientos de grupos de varias partes del mundo, la Comisión de la Carta de la Tierra emitió la versión final (...) después de la reunión del 12 al 14 de marzo del 2000 en la sede de la UNESCO en París. Se había logrado un consenso sobre los valores compartidos. El lanzamiento oficial de la Carta de la Tierra se llevó a cabo en el Palacio de la Paz en La Haya el 29 de junio del 2000» (Vilela y Blaze, 2006, 21)x. La Secretaría Internacional de la Carta de la Tierra recibió el mandato de promover el documento alrededor del mundo, buscando apoyos para la CT. Los avales han provenido de todos los continentes. La Secretaría ejecutó en el año 2000 un programa que promoviera los usos educativos de la CT y desarrollara recursos pedagógicos. Durante la Conferencia General de la UNESCO (2003) se aprobó una resolución de apoyo a la CT, y se confirmó la intención de «utilizar la Carta de la Tierra como un instrumento educativo, particularmente en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación con miras al Desarrollo Sostenible» (Vilela y Blaze, 2006, 22).

Tal como sostiene S.Rockefeller (1996), el propósito original del proyecto de la CT fue la creación de un documento de «ley blanda» que reuniera cuatro de los principios fundamentales de la nueva ética emergente relativa a derechos humanos, paz, equidad económica, protección ambiental y vida sostenible. «Un (...) factor importante que subyace al tema de la autoridad de la Carta de la Tierra es el hecho de que se basa en el derecho internacional establecido» (Bernstein, 2007, 6), lo que no exime que sea «ley blanda»

Como sostiene M.Gorbachev (2006, pág. 10): «La Carta de la Tierra constituye un documento único ya que refleja un nuevo nivel de comprensión compartida universalmente sobre la interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza». Está concebida como una declaración de principios éticos fundamentales, como un código universal de conducta para la construcción de una sociedad global, justa, sostenible y pacífica. Es una síntesis confiable de valores, principios y aspiraciones que son ampliamente compartidos por un número creciente de personas en todo el mundo, representando un consenso mundial sobre desarrollo sostenible² y una llamada ética a la acción, constituyéndose en una plataforma unificadora para el cambio (Slaby, 2008). Añade nuevas dimensiones a lo que ha sido expresado en

acuerdos y declaraciones previas sobre medio ambiente y desarrollo. Busca inspirar en todos los pueblos un nuevo sentimiento de interdependencia global y responsabilidad compartida para el bienestar de la familia humana y el resto del mundo viviente.

11.1.2. Estructura y valores

La CT tiene un Preámbulo, 16 Principios y a modo de conclusión: El camino hacia delante. Los 16 Principios, son interdependientes y están divididos en cuatro apartados o capítulos. Esos principios se desarrollan, a su vez, en otros más concretos que aclaran y explicitan su significado, siendo en total 61 subprincipios. El reto actual de la CT es la de convertirla en un instrumento eficaz de gobernabilidad global y derecho internacional, así como de aplicación real en la vida cotidiana de las personas.

Los valores básicos de la CT ya se expresan en el Preámbulo. Son los siguientes:

- 1.«Somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz». Estos cuatro aspectos constituyen los cuatro grandes apartados o capítulos en que se estructura la CT.
- 2.«La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida (...) La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado». Esta idea se va a desarrollar después cuando se hable de la «comunidad de la vida», y de su «respeto y cuidado».
- 3.«Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra» «Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados». Nuestros modelos de producción y consumo, lo que consideramos desarrollo, son retos globales que necesitan respuesta, ya que «La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción (...) Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones, formas de vida (...) una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más».
- 4.Para cumplir esto «debemos vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal (...) Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo. Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente». Puesto que es urgente que aprendamos a convivir necesitamos una ética de mínimos que nos posibilite el entendimiento; un mínimo de valores básicos para la vida. La CT reivindica ese mínimo asumible por todos. Este es el sentido del subtítulo de la CT «Valores y Principios para un Futuro Sostenible»

5.«Por lo tanto, juntos (...) afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible (...)».

Después del Preámbulo, la estructura del cuerpo principal de la CT son sus cuatro capítulos, cada uno de los cuales se concreta en cuatro principios. Hay que destacar que el primer capítulo es el fundamental. Sus cuatro principios son los siguientes: 1: «Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad»; 2: «Cuidar de la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor»; 3: «Construir sociedades democráticas que sean justas participativas, sostenibles y pacíficas» y 4: «Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras». Estos principios son «compromisos generales» que para poder ser cumplidos, como dice la propia Carta, deben ser desarrollados los capítulos II: «Integridad Ecológica»; III: «Justicia Social y Económica» y IV «Democracia, No Violencia y Paz». En último lugar, de forma intencionada, aparece la paz, pues esta será un fruto, una consecuencia del cumplimiento de todo lo anterior. Dicho de otra manera, la paz (principio 16) será un fruto de nuestro compromiso real con los 15 principios anteriores (Rockefeller, 2008). Estos principios, como se dice en el Preámbulo, «son interdependientes», no se darán los unos sin los otros.

En la parte final de la CT y a modo de conclusión: «El camino hacia delante», se afirma, entre otras cosas, que promover los valores y objetivos de la CT es un proceso que «requerirá un cambio de mentalidad y de corazón; requiere también de un nuevo sentido de interdependencia global y responsabilidad universal. Debemos desarrollar y aplicar imaginativamente la visión de un modo de vida sostenible a nivel local, nacional, regional y global».

M.Gadotti (2001, 9) considera que la CT «debe ser entendida sobre todo como un movimiento ético global para llegar a un código de ética planetario, sosteniendo un núcleo de principios y valores». Lubbers (2008), uno de los padres fundadores y miembro de la «Earth Charter Comisión», sostiene que la CT es un documento de la sociedad civil, que no está escrito en términos jurídicos o legales, como evidencia su lectura, y que tiene una visión, y a los expertos jurídicos no les gustan las visiones. Esta dimensión de inspiración aparece cuando habla de la «comunidad de la vida» y de que todo está interrelacionado.

«Sabidamente, la Carta de la Tierra no fundamenta su postulado central en el desarrollo sostenible en sí, como uno esperaría, porque el desarrollo sostenible predomina en los documentos oficiales de gobiernos y organismos internacionales. Más bien (...) dirige su enfoque hacia la comunidad de la vida (...) ya que constituye la realidad más amenazada» (Boff, 2006, 44). Busca, pues, inspirar en todos los pueblos un nuevo sentimiento de interdependencia global y responsabilidad compartida para el bienestar de la familia humana y el resto del mundo viviente. La afirmación del hecho de la «comunidad de la vida» es la pieza central de la CT (Rockefeller, 2008), y el cuidado amoroso y comprensivo de esa comunidad es, por consiguiente, el valor principal de una ética que se basa en el cuidado. En consecuencia, la experiencia de la interdependencia, la interrelación, dentro de esa

comunidad de la vida, es una experiencia fundamental de esta ética del cuidado. «Somos una sola familia humana y (más aún) una sola comunidad terrestre» (CT). De aquí se deriva el principio de responsabilidad global por nuestro planeta, que es nuestro hogar y con el que nos sentimos ligados con un destino común. La ética del cuidado es especialmente relevante en la CT. Este núcleo de valores fundamentales forma la visión que expresa la CT.

Lubbers (2008) subraya también la presencia de la dimensión espiritual en la CT, afirmando que durante mucho tiempo hemos pensado que con la razón y la Ilustración teníamos respuesta para todo, pero no es así. Si queremos avanzar tenemos que tener en cuenta también que la espiritualidad es una pieza fundamental. «La espiritualidad y los movimientos espirituales tienen que ser entendidos tan igualmente relevantes para el bien común como la tradición de los derechos humanos y la gobernación por los gobiernos y la seglar Naciones Unidas» (Lubbers y otros, 2008, 28). Esta dimensión aparece expresamente en la CT en el subprincipio 1b, 8b, y en el principio 12. El valor de la espiritualidad no es un añadido a los valores básicos, a la ética del cuidado que hemos comentado en la CT. La clave está en lo que entendamos por espiritualidad. Siguiendo a Boff decimos que «la espiritualidad es aquella actitud por la que el ser humano se siente ligado al todo» (Boff, 2001, 90). Es decir, es la vivencia de la conexión, de la interdependencia, del enraizamiento con la vida, la naturaleza, con los demás, incluso con nuestra identidad más profunda. Pero esta comunión con la comunidad de la vida es la que hemos considerado como experiencia central de la ética del cuidado, lo que significa que la espiritualidad de la CT no está sólo en los principios citados, sino en todo el documento. El problema hoy es la «ruptura y la quiebra de la relación. Hoy vivimos colectivamente rotos por dentro y desamparados. Prácticamente, nada nos invita a vivir juntos y a construir un sueño común» (Boff, 2008, 206). Esta pérdida del enraizamiento con la comunidad de la vida y especialmente con nosotros mismos nos ha llevado a una crisis ecológica, a una crisis múltiple, civilizatoria y, ante todo, a una crisis ética (de valores), precedida de una crisis espiritual que nos está enfermando, individual y socialmente. Afortunadamente se está dando una cierta reacción a nivel mundial: muchos grupos cultivan la ecología, la meditación, la espiritualidad... Necesitamos, pues, con urgencia plantearnos una educación en estos valores del enraizamiento y del cuidado.

11.2. NECESIDAD DE UNA NUEVA PEDAGOGÍA PARA LA CARTA DE LA TIERRA: LA ECOPEDAGOGÍA

La ecopedagogía o pedagogía de la Tierra es un movimiento que se inicia en el Foro Global Mundial del 92. En él, Francisco Gutiérrez, director del Instituto Paulo Freire (filial) en Heredia, Costa Rica, propone una búsqueda pedagógica apropiada para la CT y se plantea su difusión por distintos países. Se busca «traducir» los principios de la CT en el currículo educativo y esto conlleva ir más allá de la relación con el medio ambiente tomado como medio natural.

El movimiento social mundial que originó la CT ha sido el caldo de cultivo desde donde el Instituto Paulo Freire (IPF) de Sao Paulo (Brasil) ha elaborado la noción de

ecopedagogía o pedagogía de la Tierra. La ecopedagogía aparece con el primer Encuentro Internacional de la CT desde la perspectiva de la educación, organizado por el IPF (23-26 de agosto de 1999, Sao Paulo), continuado en el 1º Foro Internacional sobre Ecopedagogía, que tuvo lugar en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto (24-26 de marzo de 2000, Portugal). Los principios básicos de este movimiento surgieron de estas dos reuniones y están recogidos en «La Carta de la Ecopedagogía» (Antunes y Gadotti, 2006, 143).

El director del IPF, Moacir Gadotti, ha impulsado esta iniciativa junto con otros destacados educadores y militantes sociales. En una de sus obras (2004) plantea las características generales del concepto como una nueva concepción de la educación a escala planetaria, adecuada a las necesarias transformaciones globales que deberían producirse. La ecopedagogía busca enfrentar los desafíos del siglo xxi.

Pero la ecopedagogía no pretende ser una pedagogía más entre otras, ni es educación ambiental con un enfoque global. «Ella sólo tiene sentido como proyecto alternativo global donde la preocupación no está apenas en la preservación de la naturaleza (Ecología Natural) o en el impacto de las sociedades humanas sobre los ambientes naturales (Ecología Social) sino en un nuevo modelo de educación sustentable desde el punto de vista ecológico (Ecología Integral) que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Ella está unida, por lo tanto, a un proyecto utópico: cambiar las relaciones humanas, sociales y ambientales que tenemos hoy. Aquí está el sentido profundo de la ecopedagogía, el de una Pedagogía de la Tierra» (Gadotti, 2001, 5). La ecopedagogía debe ser entendida como un movimiento social y político.

La ecopedagogía tiene necesariamente una vocación planetaria: se trata de educar ciudadanos que nos sintamos miembros de la Tierra y del Cosmos. «La ciudadanía planetaria responde a una condición espiritual. Se deriva [...] de un sentimiento de pertenencia profunda al planeta tierra y a todo lo que hay en él. Gracias a dicho sentimiento nos vemos conectados con todo lo que nos rodea, formando parte de un sistema único, sólido, común» (Lanz, 2005, 67)

Antunes y Gadotti (2006, 142) mencionan las siguientes características como propias de la ecopedagogía: debe «educar para pensar en forma global; educar los sentimientos; enseñar sobre la identidad de la Tierra como esencial para la condición humana; moldear la conciencia planetaria; educar para el entendimiento y educar para la simplicidad, el cuidado y la paz.» Así pues, la ecopedagogía tiene una nueva referencia ética y social: la civilización planetaria.

La Carta de Ecopedagogía (1999), con el subtítulo En defensa de una pedagogía de la Tierra, tiene diez puntos que son su presentación fundacional. Afirma entre otras cosas que «nuestra Madre Tierra es un organismo vivo y en evolución», con una única comunidad de vida. «Lo que le hagamos repercutirá en nosotros». «Somos parte de la Tierra». Aquí resuena claramente la Teoría Gaia (Lovelock-Margulis) y la ecología profunda de las culturas indígenas. «Ella requiere de nosotros una

conciencia y una ciudadanía planetarias». «El cambio de paradigma económico es condición necesaria para establecer un desarrollo con justicia y equidad» No estamos, pues, ante una postura reformista. «La sustentabilidad económica y la preservación del medio ambiente dependen también de una conciencia ecológica, y ésta la da la educación». Gadotti sostiene que debemos «reorientar la educación a partir del principio de sustentabilidad. Eso implica una revisión de los currículos y de los programas de los sistemas educacionales, el papel de la escuela y de los profesores, y de la organización del trabajo escolar.» (Gadotti, 2003, 14). «La ecopedagogía, fundada en la conciencia de que pertenecemos a una única comunidad de vida, desarrolla la solidaridad y la ciudadanía planetaria». «La planetariedad debe llevarnos a sentir y vivir nuestra cotidianidad en conexión con el universo y en relación armónica consigo, con los otros seres del planeta y con la naturaleza» Podemos decir que la ecopedagogía se basa en una triple relación de armonía: consigo mismo, con los demás y con el planeta y el universo, relaciones que son inseparables, interdependientes.» La vida cotidiana es el lugar del sentido de la pedagogía pues la condición humana pasa inexorablemente por ella. La ecopedagogía implica un cambio radical de mentalidad en relación a la calidad de vida y al medio ambiente, que está directamente ligada al tipo de convivencia que mantenemos con nosotros mismos, con los otros y con la naturaleza.» Por tanto, es una pedagogía que implica toda la vida, pues debemos impulsar un cambio en nosotros mismos teniendo en cuenta la relación entre conciencia y conductas. La ecopedagogía se dirige «a todos los ciudadanos».

Educar para esta ciudadanía planetaria «supone el desarrollo de nuevas capacidades, tales como: sentir; intuir; vibrar emocionalmente; imaginar, inventar, crear y recrear; relacionarse e interconectarse, autoorganizarse, informarse, comunicarse». Es evidente que se apuesta por una pedagogía biófila, que supone comunicarse, comprometerse, compartir, entusiasmarse, apostar por una racionalidad intuitiva y comunicativa, afectiva, no meramente instrumental. Hay una trascendencia de la razón meramente analítica hacia procesos de mayor integración bihemisférica, con presencia de lo intuitivo, imaginativo, creativo, experiencial, del corazón. No se rechaza la sistematicidad lógica, lo racional, sino que se reconoce el valor de esas otras capacidades y se apela a su mutua complementariedad. Se subraya el cuidar, el ámbito de lo concreto, de las relaciones, de lo vivencial... aspectos tradicionalmente ligados a lo femenino, al yin (taoísmo). En esta complementariedad se puede salvar y sanear la enfermedad que se ha apoderado de la razón y que según los Frankfurtianos, explica la tendencia a la violencia que presenciamos en la historia contemporánea. Esta enfermedad tiene que ver con el empeño en el dominio, en el sometimiento y explotación de la realidad natural y social.

«La ecopedagogía tiene por finalidad re-educar la mirada de las personas, esto es, desarrollar la actitud de observar [...], re-educar al habitante del planeta y rever tir la cultura de lo descartable. Experiencias cotidianas aparentemente insignificante [...], fundamentan las relaciones consigo mismo y con el mundo. La toma de conciencia de esa realidad es profundamente formadora [...]. Precisamos de una ecoformación para recuperar la conciencia de esas experiencias cotidianas. En el ansia de dominar el

mundo ellas corren el riesgo de desaparecer de nuestro campo de conciencia [...].» Reeducando el mirar y el corazón. Una experiencia de conciencia sensorial (intensificación de la toma de conciencia de todos los sentidos y de su influencia interna) en la formación inicial de maestros (Fdez. Herrería y López, 2007) ha mostrado el importante impacto emocional recibido por los alumnos que han realizado esta experiencia, abriéndoles a un mundo nuevo, de cercanía afectiva con la naturaleza y de cultura interior al modificar su conciencia, de un modo activo, modo en el que tenemos una relación funcional con el mundo, a un modo de conciencia receptivo, en el que nos sentimos cercanos, unidos al mundo. En él contemplamos la belleza de la vida, admiramos su presencia y se nos sugiere su misterio. Cuando nuestros sentidos actúan desde el silencio de la palabra, del pensamiento, de los recuerdos, entonces hay un verdadero mirar; un mirar que nos abre un mundo nuevo, un reencuentro con el mundo.

«Una educación para la ciudadanía planetaria tiene por finalidad la construcción de una cultura de sustentabilidad (...). Sólo así (...) caminaremos con sentido. Caminar con sentido significa dar sentido a lo que hacemos, compartir sentidos, impregnar de sentido las prácticas de vida cotidiana y comprender el sin-sentido de muchas otras prácticas». «La ecopedagogía propone una nueva forma de gobernabilidad ante la ingobernabilidad gigantesca de los sistemas de enseñanza, proponiendo la descentralización y una racionalidad basadas en la acción comunitaria, en la gestión democrática, en la autonomía, en la participación, en la ética y en la diversidad cultural. Entendida de esa forma, la ecopedagogía se presenta como una nueva pedagogía de los derechos que asocia derechos humanos (económicos, culturales, políticos y ambientales), y derechos planetarios, impulsando el rescate de la cultura y de la sabiduría popular. Ella desarrolla la capacidad de deslumbramiento y de reverencia delante de la complejidad del mundo y la vinculación amorosa con la Tierra».

Mientras las pedagogías clásicas eran antropocéntricas, la ecopedagogía es ecocéntrica, es decir, centrada en nuestras interacciones con el mundo, con la comunidad de la vida, en la pertenencia del ser humano a la trama de la vida como una hebra más, aunque una hebra que, supuestamente, tiene ética. En este contexto «el mundo no humano es algo valioso en y por sí mismo y no simplemente en función de su posible utilidad para el ser humano», como sostiene el filósofo australiano Warwick Fox (1994, 389) refiriéndose a una de las intuiciones o ideas básicas de la ecología profunda, inspirada en la vivencia de la naturaleza, propia de las culturas indígenas.

Este ecocentrismo trata de restablecer la falta de equilibrio de tanta metodología educativa reduccionista, centrada sólo en un concepto de aprendizaje cognitivoconceptual, poniendo énfasis en una visión expandida de los potenciales humanos, en un aprecio por otras formas de conocimiento, como la mostrada en la rica sabiduría de las grandes tradiciones espirituales. Este aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio así como una actividad cooperativa; es un proceso activo que dura toda la vida. La ecopedagogía considera que en los modelos

de formación inicial de maestros es necesario incluir el cultivo del propio crecimiento interior y el despertar creativo del maestro generándose un proceso de co-aprendizaje con el alumno. La educación no se ve como la puesta en práctica de un paquete predeterminado de métodos y materiales. Hay que generar una educación verdaderamente democrática para potenciar la participación sustantiva de los ciudadanos en la vida de la comunidad y del planeta. La ecopedagogía aprecia las distintas experiencias y producciones humanas tal como se expresan en las grandes tradiciones espirituales y filosóficas de la humanidad, por lo que asume los grandes valores que ellas proclaman, incluyendo la búsqueda de la trascendencia, de la comprensión, del amor, de la sabiduría, de la compasión y de la armonía. Al estimular un profundo sentido de conexión con los demás y con la Tierra en todas sus dimensiones, la ecopedagogía debe fomentar un sentido de co-responsabilidad hacia sí mismo, hacia los demás y hacia el planeta. Esta coresponsabilidad no es una carga, sino una conciencia de conexión y potenciación. Esta responsabilidad tanto individual como de grupo, se desarrolla fomentando la compasión.

11.3. ¿QUÉ CAMBIOS BÁSICOS SON NECESARIOS EN EL CURRÍCULO Y EN LA VIDA DEL CENTRO COMO CONTEXTO PREVIO?

Como acabamos de ver, la ecopedagogía supone un nivel muy alto de exigencia, lejos de la práctica habitual en las escuelas. Se puede caer fácilmente en el peligro de acomodar superficialmente el desarrollo del currículo evitando la tarea más necesaria y difícil, la de los cambios en profundidad. Estos cambios serían o funcionarían como el contexto, el humus en el cual podrá florecer una pedagogía de la Tierra. Por tanto, lo que se va a exponer a continuación es sólo, pero nada menos que la buena tierra, ese es nuestro deseo, para una práctica de la ecopedagogía que no sea un fraude.

Examinando los principales elementos del currículo, de forma muy sintética, proponemos lo siguiente: Respecto de los objetivos, debemos superar el mero aprendizaje cognitivo que olvida las otras inteligencias (Gardner, Goleman, Hargreaves, Fullán, C.Naranjo...) para ir hacia un aprendizaje holístico, integral y vivencial, implicando no solo a la institución educativa, sino también al entorno y sus contextos³. De esta forma, los contenidos no se rán los de una empobrecida cultura intelectual expuesta en letra impresa, sistematizada y fragmentada en un currículum lineal de asignaturas aisladas entre sí, sino una cultura viva, contextualizada, que muestre las interrelaciones (cuota de interdisciplinariedad) de las distintas dimensiones de la realidad (económica, social, cultural, física, ética...), lo que hace que se presente con sentido y significado para el alumnado. La metodología no sería fundamentalmente transmisión-reproducción verbalista, sino más centrada en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza del profesor. De ahí que se utilice la indagación, el descubrimiento, el uso de distintas fuentes e incluso la conquista didáctica del entorno, promoviendo un aprendizaje integral, enriquecido, experiencial, de tipo individual y grupal, participativo y dialógico, desde una acción conjunta de las interacciones familiares, escolares y comunitarias. Esto exige un Centro Escolar abierto a la comunidad y a la naturaleza, en donde se da la presencia

de otros agentes educativos: agentes sociales, comunitarios, lo que implica una organización escolar flexible, con una buena cuota de autonomía para redefinir así los espacios, tiempos y los que son los nuevos actores educativos, con mayor compromiso y presencia en el entorno, en la comunidad. Superación, por tanto de una organización celularista del centro donde profesores aislados, están con materias aisladas, con grupos de alumnos que cooperan poco entre sí, en centros escolares, desconectados también del entorno comunitario y natural. En consecuencia, la cultura profesional tendría un desarrollo centrado en la relación simbiótica centroentorno, privilegiándose una cultura colaborativa, reflexiva, participativa, comprometida con la innovación, las buenas prácticas y la mejora del entorno. Las relaciones institucionales se definen desde el principio de que la educación es el centro de la vida institucional. Desde esta perspectiva, la evaluación sería formativa, continua, de proceso y no de producto, en donde otros agentes sociales también tendrían algo que decir, y no sólo el profesor a través de pruebas fundamentalmente escritas. Se realizaría con una diversidad de técnicas e instrumentos.

Esto comporta una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos con sus colegas en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando el centro (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución, lo que permite articular, en un mismo proceso, cambios organizativos en los centros y cambios individuales de los profesores que posibilitan la construcción de nuevas culturas profesionales, permitiéndonos cambiar de una cultura de la ejecución individual de propuestas externas, a una cultura de la autonomía, de la innovación internamente generada y del trabajo colegiado.

Primar la dimensión organizativa-institucional del centro escolar como unidad básica de cambio implica generar procesos y formas de trabajo colegiado dirigidas a autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción, lo que requiere la cooperación de todos o de la mayoría de los miembros para analizar reflexiva y colegiadamente dónde se está, por qué y cómo se ha llegado ahí, valorar logros y necesidades,... todo lo cual puede implicar cambios importantes en las actividades, técnicas y metodologías docentes. Así, a partir de esta autorevisión crítica conjunta de la práctica docente, se hace un diagnóstico de la situación, lo que supone una percepción común de los problemas y necesidades, se movilizan las experiencias, saberes e ideas para proponer los cambios deseables y encontrar las soluciones posibles.

En este modo de trabajo que inaugura una cultura colegiada y cooperativa frente a otras individualistas y fragmentadas, en el ámbito del centro escolar como unidad de cambio, los profesores deben trabajar conjuntamente con los padres. Además de los padres tenemos otros agentes sociales en la comunidad que pueden y deben y, en muchos casos, quieren trabajar con padres y profesores: servicios sociales, Ongs diversas, otras instituciones y movimientos sociales... (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2002; Bolívar, 2000).

Si estamos dispuestos a estos cambios estructurales en el currículo y en la vida del centro y los llevamos a cabo, no cabe duda que habríamos iniciado una Pedagogía del Cuidado, la que necesitamos para responder al reto de que somos parte de la Comunidad de la Vida, de que necesitamos cuidarnos unos a otros y cuidar del Planeta, programa ético y político absolutamente necesario y urgente para nuestro tiempo.

CAPÍTULO 12

La formación permanente del profesorado no universitario frente al inmovilismo

ANTONIO GUEVARA MARTÍNEZ

12.1. INTRODUCCIÓN

Este nuevo milenio, sujeto a rápidas y grandes transformaciones de órdenes tecnológico, económico, social y hasta de formas de vida, están determinando cambios rápidos y profundos en nuestra sociedad. La aparición constante de estos avances y de su incorporación a nuestra vida diaria, exigen importantes adaptaciones de los sistemas educativos.

La educación no puede quedar al margen de esta transformación en la sociedad y por supuesto, la formación del profesorado. Tampoco son ajenos a estos cambios, los propios centros inmersos actualmente en su proceso de reforma, de gestión autónoma, adaptándose a las nuevas exigencias tecnológicas de la información y de la comunicación. El constante avance de estas tecnologías, demandan y exigen a su vez, una preparación actualizada del profesorado en este campo. En nuestro país en el curso 2009/10, se implanta el Programa Escuela 2.0 que pretende poner en marcha las aulas digitales del siglo xxi. El objetivo es la transformación de las clases tradicionales del tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º curso) y el 1º y 2º de la Educación Secundaria Obligatoria, en aulas digitales, dotándolas con pizarras digitales y conexiones a Internet, en las que el profesorado dispondrá de un ordenador y cada alumno trabajará con un ordenador personal. Para poder llevar este plan, es necesaria la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente.

La formación del profesorado debe adaptarse a los nuevos tiempos y a los nuevos recursos. La transmisión de conocimientos, pasa más por los medios de comunicación que por el centro escolar, de forma que el profesorado va perdiendo importancia en su faceta de intermediario entre los alumnos y la información. Y es en esta nueva realidad de cambios constante, para afrontar con éxito este desafío profesional, y los problemas derivados de la adaptación de la educación en este contexto, es necesario reactivar en el profesorado su motivación profesional y la importancia de su labor docente para la sociedad. El profesorado por su tarea, fundamentalmente basada en su responsabilidad sobre la formación integral de los alumnos, debe formar a los futuros ciudadanos en una serie de competencias, necesarias para poder adaptarse ante los nuevos retos de un mundo en permanente cambio. El profesorado se convierte en

agente imprescindible para afrontar estos cambios sociales y tecnológicos. Las exigencias de una constante renovación de métodos y de contenidos de la educación, demandan no sólo la continua actualización de conocimientos por parte del profesorado, sino también, la propia revisión de los sistemas y mecanismos de formación de éste.

Necesitamos de un profesorado formado, comprometido con el progreso educativo de sus alumnos, valorado por la sociedad y en el que se confíe realmente. Nuestro sistema educativo, regulado por la LOE (2006)¹ en el artículo 102.1 se afirma: «La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros». Por lo tanto, la formación permanente del profesorado es una responsabilidad compartida y los docentes deben recibir una formación continua, contribuyendo a su necesario y obligado desarrollo profesional. Por esta razón, debemos entender que el respeto por el derecho a una educación de calidad que exige la sociedad, significa invertir en una formación de calidad del profesorado, necesitamos docentes de calidad para una educación de calidad. Se trata no sólo de una obligación del profesorado - de cuyo cumplimiento cada docente es responsable - sino también de un derecho que tiene.

12.2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ORDENAMIENTO ANTERIOR A LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

Para conocer la formación permanente del profesorado en nuestros días, es necesario partir del papel pionero e innovador de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), fundada en el año 1876 por un grupo de intelectuales de la época, profesores universitarios, liderado por Francisco Giner de los Ríos. Daban vida a uno de los proyectos educativos más transformadores y de mayor influencia social y política de nuestra historia contemporánea (Martínez, 2007).

La ILE sirvió de orientación a muchos profesores, para realizar experiencias pedagógicas innovadoras, frente a la enseñanza libresca, memorística y rutinaria. Una de las iniciativas pioneras, fue la organización de las Conferencias Pedagógicas en 1887, con el fin de promocionar la cultura general y profesional de los maestros y maestras. La ILE siempre reivindicaba un apoyo continuo a los profesores a lo largo de su ejercicio profesional, indicando la conveniencia de que los docentes viajasen al extranjero, para conocer otras realidades educativas, que les enriquecieran sus conocimientos y prácticas pedagógicas. También consideraba necesario evitar el aislamiento profesional de los maestros, aportando bibliotecas ambulantes, promoviendo reuniones, asociaciones, ayudas, etc. Estas iniciativas se pueden considerar que constituyen los inicios o los primeros pasos de la formación permanente del profesorado en España (Soledad García, 1998).

Al proclamarse la Segunda República (1931-1939), España era una nación analfabeta, ansiosa por aprender, en donde los más ilustres pedagogos, escritores, poetas, etc., se pusieron manos a la obra, de pueblo en pueblo, llevando la cultura

ambulante a todos los rincones. Destacan las conocidas Misiones Pedagógicas encaminadas entre otras funciones, las de llevar por toda España, cursos de perfeccionamiento ambulante, dirigido a todos los maestros. La República se propuso dotar a las escuelas con los mejores maestros, ya que en esta época tenían una formación exigua. Para ello se elaboró el Plan Profesional, que venía a regular la formación de maestros y se organizaban cursos de reciclaje didáctico. Dos ideas esenciales vertebraron el contenido del Plan Profesional: la dignificación social y laboral de la profesión de maestro y el nuevo enfoque a la formación del maestro, con criterios de profesionalización. La carrera de Magisterio elevada a categoría universitaria, dignificó la figura del maestro. A los aspirantes se les exigió desde entonces, tener completo el bachillerato antes de matricularse en las Escuelas Normales, donde se enseñaba pedagogía y había un último curso práctico. Se hizo del maestro una persona culta, eran los intelectuales de los pueblos y, con toda la precariedad en la que vivían, ejercieron de una forma digna su labor docente.

Esta coyuntura tan prometedora a nivel general, quedó frustrada por la guerra civil de 1936. La dictadura del General Franco suprimió todas las reformas que en materia de enseñanza desarrolló la República y las sustituyó por otras propias, acentuando el carácter sectario, religioso y político de la instrucción pública. La renovación en la dictadura, se centró en el profesorado, en la depuración del personal docente, que tanto había promocionado la Segunda República, afectando a multitud de maestros e inspectores, quienes habían sido sustituidos por oficiales del ejército, reconvertidos en maestros. La guerra civil marcó al profesorado en su formación inicial, en su trabajo y en su desarrollo profesional. Frente a la esperanza de renovación del sistema educativo que había contagiado la Segunda República, la guerra civil y la dictadura, cercenó esta ilusión, imponiendo un modelo educativo marcado por el nacional-catolicismo. Navarro Sandalinas (1992) considera que la formación permanente del profesorado fue involucionando, desde sus primeros inicios en la Segunda República hasta finales de la Dictadura.

A pesar del trauma y de la desarticulación que significó la guerra civil, el espíritu de la renovación pedagógica, como tantos afanes y tantos compromisos de cambio, de reforma de la sociedad española, pudieron sobrevivir a la dictadura (Maravall, 1983). Durante la dictadura, en una situación de posguerra, la formación inicial del profesorado fue una preocupación mucho más necesaria que la formación permanente. A finales de la década de los años 50 del siglo pasado, la reaparición de la formación de los docentes, se concretó con la creación del Centro de Documentación y Orientación de Enseñanza Primaria, que publicaba la revista educativa «Vida Escolar», en donde se recogían experiencias pedagógicas. La revista llegaba a todas las escuelas, por lo que podemos considerar como el primer hecho del régimen, en materia de formación permanente del profesorado. Otro acontecimiento relacionado con la formación en esta época, fue la creación de Centros de Colaboración Pedagógica (1957). Eran lugares de reunión para estudiar los problemas de las exigencias educativas, las diversas modalidades de organización escolar, los métodos educativos, etc. Se establecían reuniones en los Centros de Colaboración, porque se consideraba que el perfeccionamiento de las tareas escolares ha de ser

objetivo constante de los maestros, y que sólo procurando la mejora de sus procedimientos educativos y docentes, responderán a las exigencias que formula la educación de sus alumnos. Sin embargo, estos Centros no constituyeron un instrumento adecuado a las nuevas necesidades de la enseñanza, ni por su reglamentación, ni por los supuestos que la sustentaban. Así, Navarro Sandalinas (1992), considera que «no había nadie, en este país, cuya formación le permitiera engrosar a una élite pedagógica que asumiese la inmensa tarea de poner al día al profesorado; un profesorado, por otra parte, mal formado y mal pagado y abandonado durante décadas, por lo que estaba especialmente necesitado de una urgente y drástica puesta al día».

Durante la dictadura, el ministro de Educación Villar Palasí, puso en marcha la Ley General de Educación (LGE) de 1970. A partir de este momento, es cuando se inicia en España una etapa de modernización del sistema educativo. Esta ley era necesaria por las exigencias de democratización de la enseñanza, y por la urgencia de contribuir a la formación del individuo en el mundo contemporáneo. En la LGE se destacaba la idea de que el principal instrumento para lograr el éxito de la reforma educativa, era el profesorado. Así se expresaba en su preámbulo al decir: «será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación y entusiasmo a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación de la educación española. En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma...».

La LGE estaba inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en la tarea educativa han de estar subordinados al éxito de la tarea educadora, y quienes tienen la responsabilidad han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración. Se estableció en diversos artículos la exigencia de una previa preparación pedagógica en los distintos niveles educativos. Se puso en marcha la ley, pero no tuvo en cuenta la situación del profesorado, que se encontraba sin intereses y sin falta de aliciente. Era evidente la necesidad de la formación permanente del profesorado para la implantación de la LGE, pero no se disponían de profesores especializados, ni de una planificación de la formación permanente. Por ello, se cuida de manera especial todo lo referente a la formación y selección de los profesores, y al perfeccionamiento de los que ya se encuentran en la docencia. Asimismo, se señalaba que uno de los deberes fundamentales del profesorado era asegurar de manera permanente, su propio perfeccionamiento científico y pedagógico.

En la LGE se determina como una de las finalidades de la Universidad es la de su contribución al perfeccionamiento del sistema educativo, y se precisa que esta labor la llevará a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs). Se potenció la formación del profesorado de educación primaria, elevando el nivel académico de sus estudios hasta el grado de diplomatura (estudio de tres años en el seno de las Universidades). A los profesores de enseñanzas medias se introdujo el curso de orientación pedagógica (CAP), que desde los ICEs se intentó paliar la falta de formación profesional docente de los licenciados.

12.2.1. Los Institutos de Ciencias de la Educación

[Los ICEs](#)³ se crearon para colaborar en la puesta práctica de la reforma educativa que se desprendía de la LGE. Nacieron asignados a las diferentes Universidades, encomendándoles entre otras misiones, las que venían realizando las Escuelas de Formación del Profesorado. Desde el momento de su creación, los ICEs han venido desarrollando una amplia gama de actividades docentes, con el fin de cumplimentar las tareas que la LGE les había encomendado. La coordinación y las iniciativas de las investigaciones y experimentaciones educativas, correspondían a los ICEs, cuyas acciones estaban armonizadas a escala nacional, a través del Centro Nacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CENIDE)⁴. [El Centro Nacional coordinaba los planes de investigación, el funcionamiento de los ICEs y las tareas de formación del profesorado. En 1974 el CENIDE fue sustituido por un nuevo organismo coordinador de los ICEs, denominado el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación \(INCE\)](#)⁵.

Los ICEs, abarcaban fundamentalmente tres grandes ámbitos de actuación: potenciar la investigación educativa, formar a los futuros profesores de enseñanzas medias y la formación permanente de todo el profesorado. En relación a la formación permanente del profesorado, se clasificaban en tres tipos: los cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica que habilitan para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles educativos (CAP); los cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio; y las actividades complementarias: difusión e información de la Reforma Educativa, innovaciones metodológicas, experiencias educativas, etc.

Por otra parte, en relación a los maestros, pronto se vio la necesidad de crear las Comisiones de distrito universitario, para poder poner en marcha los cursillos que iban a preparar a los futuros maestros que impartirían la segunda etapa de la Educación General Básica. Dichas Comisiones involucraban a los ICEs, a las Escuelas Normales y a la Inspección, con el fin de reunir a todos los medios humanos posibles y se organizaban los cursillos de 400 horas de duración. Se celebraban en horario extraescolar o en períodos no lectivos y sábados, para los maestros que residieran lejos de la localidad, sede del curso.

Los ICEs tenían encomendados como objetivo fundamental, formar al profesorado para el desarrollo de la Ley General de Educación (1970), traducéndose esta finalidad en una amplia oferta de cursos. Se desarrollaron cursos para la denominada primera etapa de la Educación General Básica (EGB), cursos de especialización para las áreas de la segunda etapa de la EGB y cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) para el profesorado de Enseñanzas Medias. En general, los cursos se caracterizaban por ser impartidos por expertos que transmitían información a los maestros, sin tener en cuenta sus intereses o necesidades. Por ello, a los ICEs se les acusaron de ser los creadores del «cursillismo».

En consecuencia, se considera que los primeros resultados de los ICEs llegaron tarde para poder desarrollar la LGE, no cumplieron bien su misión, no contribuyeron

a superar el aislamiento profesional, ni ofertaron fórmulas flexibles de formación. El afán de «cursillismo» que se potenció en los ICEs, ha sido defendido por ser la única modalidad formativa más eficaz, teniendo en cuenta los recursos disponibles, para permitir atender a un gran número de profesores, y por otorgar un papel fundamental en la formación del docente a la Universidad y a su profesorado, contribuyendo a mejorar la calidad de la enseñanza. Estos cursos, marcaron una etapa pionera y decisiva en la formación del profesorado, caracterizados por un enfoque técnico mediante un modelo de instrucción programada, la microenseñanza (Villar Angulo, 1977).

A pesar de su reconocimiento, se les criticó que al haber sido autónomos, y no tener vinculación con las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, actuaban en solitario, con una oferta inadecuada a las demandas locales del profesorado, favoreciendo la formación del profesorado cercano a las capitales (por estar ubicados los ICEs en las ciudades donde existía Universidad), lo que provocaba una injusta desigualdad. J.M'. Maravall (1986) manifestaba que la política oficial de formación del profesorado en ejercicio, desarrollada por los ICEs, se ubica entre el paternalismo ilustrado y el dirigismo. Adolecía de una planificación correcta y una falta de coordinación entre los ICEs y la Administración.

Sin lugar a dudas, como considera García Gómez (1998), se puede decir que los ICEs supusieron un hito en la historia de la formación permanente del profesorado en España, por constituir una intento formal de institucionalización de la misma, y por plantearse como respuesta o solución, aunque excesivamente tardía, a las necesidades que acompañan a toda reforma educativa. La experiencia ha demostrado que son pocos eficaces las reformas de los centros docentes, implantadas mediante una disposición general y prescribiendo planes o métodos no ensayados y dirigidos a un personal docente, que no estén identificado con el pensamiento del legislador, o que carecen de información y medios.

12.3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A PARTIR DE LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

A partir de la Constitución española de 1978, en la que se considera a la educación un derecho fundamental, y es desarrollada en su artículo 27. La reforma del Sistema Educativo era considerada necesaria para corregir los desajustes protagonizados por el desarrollo de la LGE (1970) y también, por la creación de expectativas ante los problemas de los distintos colectivos sociales (profesorado, alumnado, sindicatos, empresariado, etc.).

Durante este proceso de transformación social en la que estaba inmersa toda la sociedad española, gracias a la educación considerada como el valor principal para el cambio y el progreso de la ciudadanía, y al constante estímulo de los educadores para su propio perfeccionamiento científico y pedagógico, fueron los ejes que constituyeron uno de los instrumentos más adecuados para la necesaria reforma de la realidad escolar. El desarrollo de la tan necesaria reforma del Sistema Educativo,

implicaba la necesidad urgente de la formación permanente del profesorado; formación que habría de conseguirse a través de una reflexión sobre el propio ejercicio profesional y de la asunción por parte del claustro de profesores, como comunidad de investigación.

Desde otro punto de vista, la formación del profesorado comenzaba a resurgir, iniciada a partir de los años 70, a mano de maestros y maestras progresistas, comprometidos con una enseñanza pública de calidad, constituyéndose los conocidos Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano. Estas posibilidades de formación, que partían siempre de la praxis docente, no tenían la necesaria cobertura de la normativa legal, para convertirse en fermento de la renovación pedagógica con carácter institucional y permanente.

12.3.1. Los Movimientos de Renovación Pedagógica

En la década de los años 1970, ante la desilusión y la frustración en el profesorado, comienzan a surgir vías autónomas de formación, los denominados Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs). Estos Movimientos, colectivos de base de profesores de todos los niveles educativos, surgieron como espacios y lugares de encuentro y reflexión de los profesionales de la enseñanza, para dar respuesta a la realidad escolar y a su propia formación. Contribuyeron a la actualización y enriquecimiento del ejercicio de la docencia, en sus aspectos prácticos, ofreciendo un amplio campo de experiencias cuya importancia no puede ser ignorada, a pesar de los pocos recursos disponibles, y colaboraron en el mejoramiento y perfeccionamiento de la docencia.

Los MRPs emergieron como fruto de las Escuelas de Verano, en la medida que éstas fueron foros de debate, de formación y autoformación. En las Escuelas de Verano se impulsaban la creación de proyectos educativos, encaminados a la renovación y mejora de la práctica de la enseñanza (J.Yanes, 1998). En la ciudad de Almagro - Ciudad Real - en el año 1979, se celebró el primer encuentro de estos colectivos, y fue cuando adoptaron la configuración de Movimientos de Renovación Pedagógica. En las Escuelas de Veranos se cuestionaban la situación de la enseñanza pública y las funciones sociales, que los poderes públicos asignaban al profesorado y a la propia escuela. Su proyecto de transformación cultural y social fue divulgado bajo la denominación «Modelo de Escuela Pública». Reivindicaban la participación y gestión democrática de los centros, abogaban por una educación activa, adaptada al desarrollo psicológico de los alumnos. Reclamaban una educación no sexista, ligada al medio social, geográfico, cultural e histórico en el que vivía el alumnado. En definitiva, defendían una aproximación global al conocimiento, criticando la compartimentación del mismo en asignaturas.

En el V Encuentro de los MRPs celebrado en Salamanca en 1983, el propio Ministro de Educación, José M.ª Maravall, reconocía y agradecía el trabajo realizado por los Movimientos de Renovación, en unas condiciones de semiclandestinidad y precariedad y avanzaba que serían sustituidos con una voluntad de apoyo y

colaboración. Pidió a los colectivos allí reunidos, que celebraran un 1º Congreso de MRPs cuyos efectos para la renovación del sistema educativo serían extraordinariamente positivos. Al mismo tiempo, solicitó que tuvieran presentes las líneas de preocupación prioritarias del MEC, para que estudien las posibilidades de colaboración, con propuestas de trabajo en conjunto. Se creó un programa dentro del Ministerio de Educación, dedicado a los MRPs siendo el cauce de relación entre la Administración y los MRPs, para buscar las vías de apoyo y colaboración durante ese año y para diseñar formas estables de relación para el futuro. Este año se subvencionó a los MRPs para celebrar las Escuelas de Verano.

La rica experiencia en formación del profesorado, acumulada por estos colectivos de docentes, y la necesidad de un profesorado eficaz, dio lugar a que el perfeccionamiento empiece a configurarse como un deber y un derecho. El Ministerio daba un nuevo paso, creaba en 1983, los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES)⁶ sustituyendo a los antiguos Centros de Colaboración Pedagógica, creados en el año 1957. Los CEIRES se constituyeron como un importante avance, entendidos como agrupación de profesores de Preescolar, Educación General Básica, Educación Permanente de Adultos y Educación Especial, respaldados por la Administración para el perfeccionamiento, intercambio de experiencias y actualización del ejercicio de su función docente. La función básica de los CEIRES era la de posibilitar el perfeccionamiento del profesorado, a partir de la dinámica de la renovación pedagógica que se suscite en cada Centro, elaborando materiales didácticos, documentos pedagógicos, etc.

Teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, se aconsejaba conciliar y superar las dos vías por las que discurrían la formación del profesorado: la iniciativa autónoma de grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación, los MRPs, y la de los programas institucionales, que no siempre eran sensibles a las inquietudes del profesorado. Estas dos vías de formación, discurrían paralelas, inconexas y disociadas, en cuanto a objetivos y métodos. Pero al reconocerse las aportaciones contenidas en tales experiencias, se integraron ambas vías, creándose los Centros de Profesores (CEPs)⁷.

12.3.2. Los Centros de Profesores

Los CEPs basados en las propuestas de los MRPs y recogiendo en parte su trabajo, se creaban como vehículo para impulsar la renovación educativa en los centros. Eran las instituciones preferentes para dinamizar la formación permanente del profesorado, siguiendo el modelo de los teachers centers británicos. Esta fecha, noviembre de 1984, marca el nacimiento formal de una línea de entender la formación, que llevaba tiempo germinando y dando frutos. Para conocer la evolución de los CEPs desde su creación hasta el año 2010, podemos diferenciar metodológicamente cuatro fases: creación, implantación, crecimiento e integración.

A) Fase de creación

La implantación de los CEPs a partir de 1984, supuso la creación de una estructura estable para el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, gestionados de forma democrática y participativa y apoyada por la Administración. Se definían a los CEPs como instrumentos para el perfeccionamiento del profesorado, así como el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias, orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza. Los CEPs dependían de las Direcciones Provinciales y estaban dirigidos por un director y disponían de un órgano colegiado, el Consejo de Centro, formado por profesores elegidos por los docentes adscritos al Centro y por miembros de la Administración Educativa.

B) Fase de implantación

Entre 1986 y 1988, considerando la importancia de los CEPs para la implantación de la nueva política educativa que se estaba debatiendo, en el campo de perfeccionamiento del profesorado, surgía la urgencia de que inicien sus actividades los CPRs, con carácter provisional, hasta que se desarrolle el Real Decreto de creación de los mismos. Se empiezan a crear los Centros de Profesores en todo el territorio gestionado por el Ministerio de Educación. Aparecen nuevos perfiles docentes, los Responsables de Área o Ciclo, destinados en los CEPs a tiempo parcial, y los Formadores de Formadores, a los que se les proporcionaron una intensa formación para el desarrollo de sus funciones, destinados en las Unidades de Programas, nuevas estructuras de las Direcciones Provinciales. Se inicia un nuevo proceso de planificación de la formación a nivel provincial y se comienzan con los procesos de reconocimiento y certificación de las actividades formativas realizadas por el profesorado, en el ámbito de cada Centro de Profesores. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación seguía manteniendo entre sus finalidades el apoyo a las iniciativas formativas que favorecían la renovación pedagógica, como las organizadas por los MRPs y las Asociaciones de Profesores y Fundaciones Pedagógicas.

C) Fase de crecimiento

En el año 1989, en los CEPs se creaba la figura del Asesor de Formación, que sustituía al Responsable de Área, destinado en comisión de servicios, siendo un puesto docente, y que sigue permaneciendo en la actualidad, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación⁸. Como el nuevo sistema educativo se encontraba en la fase de estudio y diseño, el proceso de cambio se concretó con la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁹.

En la LOGSE se determinaba la nueva orientación en la formación inicial del profesorado que se materializaba en su preámbulo, al establecer que la «formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad». Se estaba determinando un nuevo perfil del profesorado, crítico y reflexivo, cuya función es la de mediar la interacción del alumnado con el conocimiento, capaz de analizar su propia práctica y tomar decisiones curriculares,

muy distinto al de mero ejecutor de técnicas y destrezas de enseñanzas. La LOGSE consideraba la formación como uno de los elementos básicos para el incremento de la calidad y se señalaba que constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado. Se reconocía por primera vez, la dimensión profesional de la docencia, al indicar que es una obligación del profesorado que esté debidamente actualizado, como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. También la formación se reconocía como un derecho que tiene el profesorado.

El Ministerio de Educación en 1989 publicó el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado, donde se justificaba la necesidad de un modelo de planificación de la formación permanente descentralizado. Se propugnaba un modelo que llegue a un equilibrio entre las necesidades formativas sentidas por el profesorado y las prioridades que la Administración considere en cada momento (J.Prats, 1991). Los tres primeros objetivos que se señalaban a los programas de formación eran: favorecer la reflexión teórica sobre el ejercicio profesional para dar un mayor rigor científico a la acción educativa; incidir en la mejora del centro escolar, tanto en lo referente a la gestión y coordinación pedagógica de los ciclos o departamentos, como lo relativo a la actuación docente; y potenciar la actualización científica y didáctica de todo el profesorado.

Es necesario reconocer y valorar, el gran esfuerzo de los docentes en formarse, ya que empezaban a surgir efectos específicos en la carrera profesional, bien como mérito en oposiciones o concursos, o como requisito necesario para la acreditación, cada seis años, de su participación en actividades de formación, con un mínimo de cien horas, con el fin de obtener un nuevo componente retributivo, que integra el complemento específico de formación permanente. Por ello, se hizo necesaria la publicación de una orden^{1º}, por la que se regulaba la convocatoria, certificación y registro de las actividades de formación. La orden consideró formación permanente a toda aquella actividad que contribuya a mejorar la preparación científica y didáctica del profesorado.

Teniendo en cuenta las experiencias de los CEPs y las respuestas a las necesidades que planteaba la aplicación de la LOGSE, se aconsejaba reforzar la participación del profesorado en la toma de decisiones que afectaban a su propia formación, así como la de establecer una descentralización, conjugando en la planificación de la formación, tanto los intereses e iniciativas del propio profesorado, como las necesidades del sistema educativo. Así, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación se publicó el Real Decreto", por el que se regula el funcionamiento de los CEPs donde se les otorgaban órganos de gobierno unipersonales, como director, vicedirector y secretario, y órganos colegiados como el Consejo y el Equipo Pedagógico. Entre sus funciones, contando con las necesidades de los docentes y los marcados por la Administración Educativa, tenían que elaborar y desarrollar su plan de formación.

D) Fase de integración de los Centros de Profesores y los Centros de Recursos

El proceso de implantación de las enseñanzas previstas en la LOGSE, exigió la reconsideración de las estrategias y de las estructuras de apoyo a los centros, y entre ellas, las que guardaban relación con la formación permanente del profesorado. Se hizo necesario contar con unos servicios de apoyo que permitan al profesorado desarrollar la tarea docente.

También, en los centros educativos al asumir un mayor grado de autonomía pedagógica y curricular, se necesitaba de una mayor coordinación de todos los servicios de apoyo externos. Fundamentalmente eran dos las instituciones: los CEPs dedicados a la formación del profesorado y los Centros de Recursos destinado al apoyo de la actividad docente en las áreas rurales.

La experiencia de los primeros años, puso de manifiesto la eficacia de estos centros como instrumentos adecuados para reforzar la atención al profesorado y corregir las carencias materiales de la escuela rural. Posteriormente servirían de soporte para la implantación de la reforma en el ámbito rural. En este marco, se regulaban los Centros de Recursos, con el objetivo de apoyar la labor docente desarrollada en los centros rurales, siendo asimismo lugar de encuentro del profesorado, para el desarrollo de programas de formación e intercambio de experiencias y material didáctico. Si bien son diferentes los Centros de Recursos y los Centros de Profesores, en cuanto al origen, estructura y funciones que desempeñaban, han compartido siempre con ellos, un amplio campo de actuaciones en materia de formación del profesorado. Ambos centros tenían relación con los factores de calidad recogidos en la LOGSE: la formación, el asesoramiento para el desarrollo curricular, la innovación e investigación educativa o la promoción de los recursos educativos.

Al analizar sus trayectorias, se observaba que eran centros de apoyo al profesorado, y se veía la necesidad de unificar ambos servicios, en una sola red. Por ello, el Ministerio de Educación decidió suprimir los Centros de Recursos y estableció una nueva normativa, que suponía la constitución de una red única, integrada por ambos servicios, los CEPs y los Centros de Recursos. El proceso de culminó con un marco legal que regulaba la creación y de los centros de profesores y de recursos y se modifica la denominación por la de Centros de Profesores y Recursos (CPRs)¹².

12.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL NUEVO MILENIO

12.4.1. La formación del profesorado en la LOCE

El sistema educativo español que había pasado de una estructura administrativa centralizada a otra descentralizada o autonómica, a través de la LOGSE (1990), estaba pensado para que sea duradero y se preveía un largo período para su total implantación. La alternancia de gobierno, tras las elecciones de 1996, quiso reformar el sistema educativo, derogando la LOGSE, y desarrollando un nuevo modelo educativo, mediante la aprobación de la Ley de Calidad de la Educación - LOCE¹³. La Ley venía a configurar un sistema educativo de integración y oportunidades de

calidad para todos. En relación con la formación del profesorado, el Ministerio de Educación estableció los planes de formación, con el fin de garantizar la actualización permanente, tal y como se recogía en la LOCE (art.57): «Las Administraciones educativas promoverán la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores y la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas; los programas de formación permanente del profesorado deberán contemplar las necesidades específicas relacionadas con la organización y dirección de los centros, la coordinación didáctica, la orientación y tutoría, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros».

La formación a lo largo de toda la vida, era otro de los principios que la LOCE quería inculcar a los futuros maestros y profesores. Sin embargo, para que fuese eficaz, era necesario que se considerase la formación permanente como una oportunidad de mejora para el ejercicio profesional y no, como en muchos casos ocurre, como una forma de obtener créditos para los complementos específicos de formación (sexenios), que es una manera de mejorar el sueldo.

12.4.2. La formación del profesorado en la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE)

El nuevo gobierno que se formó tras las elecciones del 2004, paralizó el desarrollo de la LOCE. El Ministerio de Educación presentó el documento «Una educación de calidad para todos y entre todos» - el libro verde - para poder debatir y reflexionar, antes de la redacción de una nueva ley de educación, por todos los miembros de la comunidad educativa y las organizaciones sindicales y educativas. En la elaboración del documento se tuvo en cuenta el Informe PISA de 2003 que había realizado un estudio comparativo y evaluaba los sistemas educativos de los países de la OCDE, porque proporcionaba un estudio sobre el estado de la educación en España. Los resultados reflejados en el Informe PISA dejaban en muy mala posición a nuestros alumnos en matemática y en comprensión lectora, y, por ende, a nuestro sistema educativo. Situación ya detectada en el anterior Informe PISA 2000 que hicieron más patente la necesidad de la sociedad, que reclamaba una modernización de la escuela, y en el menor tiempo posible. El Ministerio de Educación consciente de esta necesidad, quiso responder a esta demanda de la sociedad, dialogando con todas las organizaciones de la comunidad educativa y llegando a lograr acuerdos sobre las mejoras de las condiciones del profesorado y sobre la problemática de la convivencia en los centros educativos. Todas estas consideraciones, les llevó a la aprobación de la Ley Orgánica de Educación - 2006 - (LOE)¹⁴, que deroga todas las leyes educativas anteriores, excepto la LODE (1985)¹⁵, y regula de nuevo las enseñanzas.

El desarrollo profesional del docente exige un compromiso por parte de las Administraciones por la formación continua del profesorado, ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta imposible, sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de las tareas que desarrollan. En la LOE se presta una atención prioritaria a su formación inicial y permanente, cuya reforma se está llevando a cabo, en el contexto del nuevo espacio europeo de educación superior

y con el fin de dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo. Como los cambios que se producen en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes, han obligado a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. La formación inicial debe incluir, además de la adecuada preparación científica, una formación pedagógica y didáctica que se completará con la tutoría y asesoramiento a los nuevos profesores por parte de compañeros experimentados. La LOE dedica el artículo 102 a la formación permanente del profesorado y la considera como un derecho y una obligación de todo el profesorado, y es responsabilidad de las Administraciones educativas.

Los cambios experimentados en la sociedad española y el propio sistema educativo, y teniendo en cuenta los principios en que se fundamentan las recomendaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, hacen que la formación del profesorado esté diseñada como un proceso a lo largo de toda la vida profesional. Para responder a este propósito, es necesario adecuar la formación permanente del profesorado, planificada a través de los Centros de Profesores y de Recursos a las nuevas tendencias. Es necesario hacer un llamamiento a las autoridades académicas del Ministerio de Educación, para que continúen con la política educativa de formación permanente, realizando el esfuerzo importante y necesario en la formación del profesorado, que garantice la actualización científica y didáctica. También, es fundamental establecer un perfil de la vida profesional del docente, en el que se indiquen las acciones formativas a las que tienen derecho y obligación.

Por último, considero que los Centros de Profesores y Recursos deben constituirse en un espacio propio de intercambio de experiencias, de debate y reflexión colectiva, apoyados por los departamentos universitarios, para que promuevan y tutelen experiencias de innovación educativa.

CAPÍTULO 13

La educación integral frente a la parcialidad de la educación

PILAR M.CASARES GARCÍA

Partimos de un axioma claro: una educación válida y eficaz debe consistir en ofrecer respuestas a todas las dimensiones del ser humano.

NÚÑEZ, BISQUERRA, GONZÁLEZ

y GUTIÉRREZ, 2006, 177

13.1. INTEGRALIDAD FUNCIONAL DE LA EDUCACIÓN

La educación nació funcional, es decir, surgió espontáneamente en el ser humano y resulta ser respuesta a necesidades: Necesidad biológica - la más urgente - de adaptación y supervivencia; necesidad social de transmisión de la cultura que confiera cohesión y continuidad a los grupos; necesidad individual de identificación, de pertenencia; necesidad, en definitiva, antropológica:

La educación, tomada como el integral sistema de transacciones entre el individuo y el medio, es un proceso antropológicamente necesario y, por lo tanto, inevitable. Es la energía imprescindible del sistema de comportamiento humano, auto-eco-socio-programable, del que desconocemos los niveles mínimos insoslayables para su funcionamiento ordenado, aunque la trama de la urdimbre afectiva inicial y la trama del sistema social en funcionamiento aportan, por doquier, energía biocognitiva suficiente para mantener activo el sistema y conseguir su funcionamiento correcto. Esta afirmación es fundamental para la estimación correcta de los procesos educativos en comunidades humanas remotas... (García Carrasco y García del Dujo, 1996, 66).

Si pensamos en las épocas más remotas de la especie humana, la educación nació libre de artificios. Dejando al margen los descubrimientos casuales y el aprendizaje por ensayo y error - fuentes riquísimas de experiencia-, mucho antes de que existieran los sistemas formales, la educación nació informal. Sin duda, la imitación, las conductas no verbales y el poder del apego estuvieron entre los primeros cauces de configuración de los individuos a los saberes, técnicas, normas y formas de expresión de los grupos.

El bipedismo, como fenómeno adaptativo, constituyó un hito en un proceso de

evolución que predispuso para la primera revolución cultural: La herramienta. Inmerso en el mundo como laboratorio (véase Casares y Jiménez, 2008) en el que teme, explora y lucha por la supervivencia, un individuo de la serie de los homínidos alcanzó la capacidad cerebral suficiente para la reflexión. En efecto, aproximadamente dos millones y medio de años atrás, el Homo habilis sabía modificar un canto rodado y hacer de él un instrumento cortante. Más adelante, el Homo ergaster habrá refinado la industria lítica y será ya un experto tallador. En este largo viaje, el poder de la herramienta, al mismo tiempo que dispone una nueva forma de estar en la naturaleza, facilitó una dieta más diversificada, más rica en carne y, con ella, más rica en proteínas, esenciales en desarrollo progresivo del cerebro. Puesto frente al mundo en intercambio permanente con él, este cerebro más grande y más eficaz no es sólo el asiento de una mente tecnológica surgida del desarrollo neurobiológico, será también un cerebro cada vez más preparado para recordar y simbolizar en un escenario en el que no sólo está el espacio natural: Están también los demás miembros de la comunidad humana, los otros, sin los que no hay humanización posible. En este lugar de interacciones y relaciones complejas, junto a los hallazgos e inventos «técnicos», aparecerán progresivamente las primeras estructuras sociales, los sentimientos, el descubrimiento del fuego y su posterior uso y dominio, las costumbres, los usos y normas, los ritos, la diversificación de funciones en el clan, la capacidad de simbolizar, el lenguaje - otra de las grandes revoluciones de la humanidad-, el arte, la búsqueda de sentido, la autoconciencia... todos ellos elementos culturales en los que encontramos los primeros contenidos de la educación. A la mera capacidad de aprendizaje, constatada, por ejemplo, en comunidades de chimpancés, en los individuos humanos y sólo en ellos se unirá la intención y capacidad de enseñar (cfr. García Carrasco, 2007, 25-26). La educación, pues, es humana e inseparable de la historia de la humanidad:

Desde que tenemos noticias de agrupamientos humanos, es decir, desde la protohistoria y la prehistoria; desde los hombres primitivos que vivieron en tiempos antiguísimos, hasta esos primitivos que constituyen hoy mismo «fósiles vivos» en ciertas partes de la tierra, pasando por todos los estadios o civilizaciones intermedias detectamos la presencia constante de tres fenómenos básicos que son:

El intento de «comunicarse» (a través de mímica, palabra o grafía);

El intento de influir sobre otros (a través de imitación, prestigio, simpatía, coacción, convencimiento);

Las «valoraciones» del grupo como norma reguladora (aceptación, indiferencia, rechazo, censura).

Y estos tres fenómenos básicos, en la medida que se superponen y complementan constituyen, sustancialmente lo que entendemos por educación en su sentido más amplio. Ferrero (1994, 23-24).

El tipo de contenidos culturales que se transmiten informalmente ya en los albores de la especie y de la educación está en relación - al menos - con aspectos corporales, intelectuales y técnicos, sociales y morales, estéticos y trascendentes. Es decir: En los grupos humanos que ocupan nichos ecológicos diversos y establecen sistemas sociales y redes de interacciones interindividuales, la educación, como fenómeno antropológicamente inevitable (funcionalidad), surgió informalmente, por una parte, de las lecturas del mundo, de los otros y de uno mismo; por otra parte, de lo que los otros enseñan, y en esta red de intercambios e interfluencias, también de modo inevitable, la educación nacerá integral.

13.2. EN BUSCA DE UN MODELO

Como hemos visto en el epígrafe anterior, la integralidad de la educación surgió de manera tan natural (funcional e informal) como la educación misma. Independientemente del momento en que empiece a utilizarse el término para referirse expresamente al perfeccionamiento de todas las dimensiones del ser humano, en el transcurso de la historia el modelo de hombre al que aspira la educación no suele ser unilateral; por el contrario, diferentes culturas, en diferentes momentos históricos, abordan la educación de la persona contemplando sus diversas dimensiones:

Este ideal pedagógico se encuentra a todo lo largo de la historia, bajo todos los cielos, en los filósofos y en los moralistas, así como en la mayoría de los teóricos y de los visionarios de la educación. Es uno de los temas fundamentales del pensamiento humanista de todos los tiempos. Por imperfecta que haya sido su aplicación, ha sido fecundo y ha contribuido a inspirar muchas de las más nobles empresas educativas (Faure et ál., 1983: 236).

En efecto, la Historia de la Educación nos muestra que la idea de educación integral está presente en el quehacer educativo, aun mucho antes de la aparición y uso del adjetivo en círculos pedagógicos; serán siempre pro puestas relativas a su contexto histórico, social y cultural, propuestas de cuya concepción del mundo y del hombre se derivarán modelos educativos de contenido muy dispar - e incluso contradictorio-, y serán propuestas, en fin, que nos parezcan más o menos próximas al concepto de integralidad tal como lo concebimos actualmente en nuestro propio contexto, pero todos los casos abordarán diversas facetas de la persona que podemos considerar propias de un planteamiento educativo integral (véase Casares, 2001, 86-120).

Lo que a lo largo de la historia había sido un hecho más de la realidad educativa pasó, con el tiempo, a recibir nombre y reconocimiento oficial: Diversos documentos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), respaldan la integralidad de la educación. El desarrollo integral de la persona, como fin de la educación tiene en España reconocimiento constitucional. En

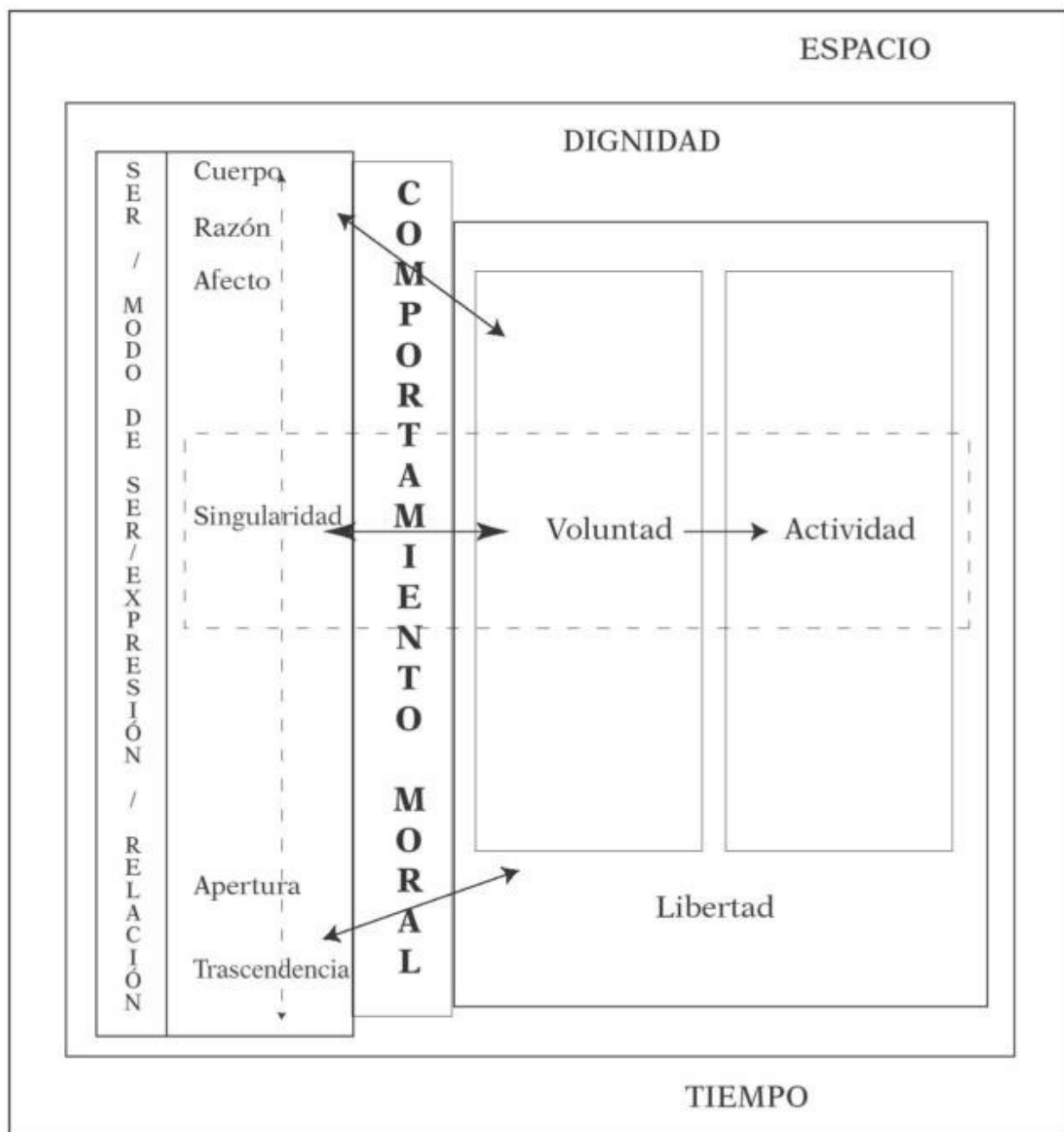
efecto, la Constitución española de 1978 (artículo 27.2), declara: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana». Esta opción por la integralidad estaba ya presente en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 y en este sentido se han pronunciado todas las leyes de educación de la democracia, habiéndose reconocido específicamente como criterio de calidad de la enseñanza (MEC, 1994).

En un sistema educativo como el español, que ha asumido entre sus fines «el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos» (LOE, art. 2.a), y que, además, señala la educación integral como criterio de calidad y reconoce como derecho básico de los alumnos «recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad» (LOE, Disposición final primera, 3.3.a), habrá que diseñar desde la racionalidad pedagógica un curriculum escolar que apoye el logro del fin propuesto, garantice esta parcela de calidad y dé cumplimiento al derecho reconocido. Pero los elementos curriculares (objetivos, competencias, contenidos, metodologías, actividades y evaluación) no pueden decidirse en el vacío: Expresiones tan generales como «desarrollo pleno» o «educación integral», requieren construir un modelo antropológico - permanentemente revisable que concrete lo genérico y resulte fiable como punto de partida.

Los intentos de ofrecer un modelo antropológico integral suelen proceder de la educación personalizada (García Hoz, 1989 y 1998; García Hoz y Pérez Juste, 1984; Pérez Juste, 2008) y de la axiología educativa (Cámara, 2009; Casares, 2001 y 2006; Gervilla 1993, 2000 y 2004; Marín, 1976, 1985, 1989 y 1993; Salmerón, 2005). Considerando las aportaciones anteriores, fruto de la reflexión personal e intentando salvar el estatismo que, muchas veces, acompaña a este tipo de clasificaciones, ofrezco un modelo integral de persona expresado en la figura 1, en la que los flujos de flechas representan la dinamicidad y el intercambio constante de la estructura interna del ser humano. Esta dinamicidad se expresa igualmente en la referencia no sólo al ser, sino al modo de ser, expresarse y relacionarse, así como en el binomio voluntad/actividad.

En los párrafos que siguen explicamos los componentes del modelo.

FIGURA 13.1.-Modelo integral de persona



13.2.1. La persona, ser de dignidad que se realiza en el espacio y el tiempo

La persona vive y se desarrolla en el espacio y en el tiempo. El espacio como lugar en el que estamos y en el que se encuentran los otros, la naturaleza y las cosas, con diferente extensión, posición, distancia, simetría/disimetría... de impacto en la psicomotricidad; el espacio como lugar de mayor o menor riqueza de estímulos, del orden y del desorden. El tiempo como momento histórico que determina nuestras posibilidades de aprender - educabilidad histórica-, y el tiempo del reloj, al que se refirió Bergson; el tiempo como duración, permanencia y caducidad; el tiempo como momento - antes, ahora, después...-, como pasado que marca nuestra experiencia, como presente que se vive y se gestiona - el minuto de sesenta segundos con el que cierra Rudyard Kipling su conocido poema Si-; también el tiempo orientado al futuro en forma de proyecto.

El espacio/tiempo de los sucesos, de los fenómenos, del ambiente... constituye un contexto en el que tienen lugar las experiencias con las que nos desarrollamos en mayor o menor grado. El espacio y el tiempo son condicionantes que deberán ser gestionados con eficacia desde el reconocimiento de sus límites y de las posibilidades que ofrecen.

En segundo lugar, situamos a la persona en el marco de la dignidad, es decir, el valor que tiene y el respeto que merece por el hecho de ser persona. El reconocimiento de la dignidad humana exige a los educadores un comportamiento moral que aleje de la manipulación cualquier proceso de enseñanza.

Situada la persona en su dignidad y en las coordenadas espacio/temporales en que el ser humano se realiza, planteamos sus dimensiones.

13.2.2. Corporeidad, inteligencia y afectividad, núcleo de la persona

A) Corporeidad

La dimensión corporal implica las funciones vitales del organismo y su correcta actividad (sensorial, neurológica, motora, nutricional...). Comprende el desarrollo, conservación y fortalecimiento de la funcionalidad y la salud, así como su recuperación si la persona las hubiese perdido.

B) Inteligencia

Son numerosas las teorías y enfoques metodológicos que han tratado de explicar la inteligencia y que ponen de manifiesto la diversidad y complejidad de los procesos cognitivos. Entre las explicaciones acerca de qué es la inteligencia encontramos los enfoques referidos a la inteligencia general (factor G) vs. los enfoques referidos a factores específicos (verbal, espacial, numérico, etc.). Otras líneas de trabajo tratan de explicar no tanto qué es la inteligencia, sino cómo se produce el desarrollo intelectual. Entre estos enfoques genéticos - centrados en el desarrollo de la inteligencia - se encuentran los de índole maduracionista vs. enfoques constructivistas; para los primeros, el desarrollo intelectual está condicionado esencialmente por la herencia genética, mientras, para los segundos, la inteligencia se desarrolla a partir de la actividad del sujeto en interacción con el entorno. Posteriormente, Gardner enunció su teoría de las inteligencias múltiples (véase Gardner, 1994, 1995 y 2001), «según la cual todos los seres humanos poseemos una serie de capacidades cognitivas relativamente autónomas, cada una de ellas definida como una inteligencia distinta» (Gardner, 2008, 17); estas inteligencias se construyen desde el potencial genético en interdependencia con la cultura del contexto en que se vive. En el modelo que proponemos, los aspectos intelectuales expresados como «razón» se refieren a la construcción y usos de las funciones propias del ámbito cognitivo del sujeto, tales como la percepción, comprensión, analogía, razonamiento, análisis, síntesis, memorización, resolución de problemas, pensamiento crítico, pensamiento creativo, simbolización, toma de decisiones, etc., con los cuales se

construyen la cultura y el saber individual.

C) Afectividad

Relacionada con las experiencias de placer y dolor, agrado y desagrado, alegría y tristeza, la afectividad constituye un entramado complejo del que forman parte sentimientos, estados de ánimo y emociones de la persona hacia sí misma, hacia los demás (dimensión comunicativa o receptiva), hacia situaciones y circunstancias diversas. Asimismo, las actitudes y las motivaciones poseen un componente afectivo cuya intensidad está en relación proporcional con su poder para dirigir las acciones.

Modulada por la cultura, la centralidad de la dimensión afectiva en la vida humana es tal que los estados carenciales en las primeras etapas de la vida son una barrera para el desarrollo normal; del mismo modo, los estados patológicos, como la incapacidad para expresar sentimientos y buena parte de las situaciones de inestabilidad emocional, de no solventarse, acaban por tener impacto duradero tanto en el bienestar psicológico como en la vida de relaciones y en la actividad de la persona en general. Dejando al margen el sustrato neurobiológico de las disfunciones de la vida emocional - que precisarán atención médica especializada - y centrándonos en el asiento sociocultural de las emociones, habremos de aprender a expresarlas y gestionarlas adecuadamente:

... la autorregulación de las emociones resulta una capacidad fundamental a desarrollar desde edades tempranas. La regulación emocional está conformada por estrategias y habilidades que ayudan al sujeto a iniciar, mantener y modular o armonizar los afectos en función de las convenciones sociales que nos damos y de las que depende en buena medida parte de nuestro bienestar psicológico y la armonía social (Asensio, Acarín y Romero, 2006, 68).

13.2.3. La persona, ser singular y abierto

A) La persona, ser singular

La singularidad de la persona hace únicos tanto al ser como al modo de ser, expresarse y relacionarse de cada ser humano. Está relacionada con la identidad, la intimidad y el hecho diferencial de cada persona única e irrepetible, así como con el «ser» y el «hacerse» conscientemente a sí misma; en este sentido, la singularidad se realiza plenamente en la libertad, desde donde la voluntad actúa como desencadenante de la actividad, constituyéndose, en conjunto, como motores de crecimiento, de actualización de las restantes dimensiones y de autorrealización. Esta dimensión es propia de la educación personalizada que, para su desarrollo, plantea el cultivo de la independencia, la autonomía, la intimidad y la originalidad.

B) La persona, ser abierto

Apertura significa encuentro y relación con el entorno, en donde están las demás personas, las cosas, la naturaleza, lo bello. Apertura es también sobrepasar la experiencia concreta para abrirse a la trascendencia.

-Apertura a las demás personas.-Los aspectos sociales de la apertura se diversifican en dos tipos: a) Los referidos a las actitudes y habilidades para interaccionar satisfactoriamente con las otras personas, así como al modo de tratar, estar y relacionarse con ellas, y b) aquéllos por los que el individuo se integra, participa o crea estructuras y cauces de una comunidad político/social, ya sea local, provincial, autonómica, nacional o supranacional, desde un punto de vista comunitario y cívico.

Apertura a las cosas.-Se refiere a su producción y manejo para realizar diversas tareas y conseguir metas definidas. Está relacionada con la practicidad, la utilidad y la eficacia, entrando de lleno en el ámbito de la técnica, la economía, la utilización de bienes de consumo, etc.

Apertura a la naturaleza.-La relación con la naturaleza y con los demás especies que la habitan alude al respeto, conservación y defensa del medio ambiente.

-Apertura a la experiencia estética.-Se refiere a las dimensiones perceptiva, creativa y expresiva de la belleza, ya se encuentre en la naturaleza, en las artes o en otros objetos.

La trascendencia.-La dimensión trascendente también es expresión de la apertura, un salir de sí que busca explicación y sentido del mundo y de la vida (trascendencia filosófica), que puede abrirse a la experiencia religiosa en una suerte de comunicación con Dios (trascendencia religiosa). Presente en las religiones, pero no exclusiva de ellas, la apertura deja aquí espacio para la espiritualidad, dimensión antropológica poco atendida en la educación de hoy, cuando

... el descuido educativo [sic] de esta dimensión está provocando una formación de autómatas, eso sí, altamente especializados. El intelecto sin espíritu es peligroso. Necesitamos urgentemente de una cultura interior que nos lleve hacia nuestra identidad más profunda. Vivimos de forma deshumanizada (...) «cosificados» en el mundo de las cosas como un objeto más, volcados en la pura exterioridad, incapaces de conectarnos con nuestra realidad interna (...). Esto nos causa una tensión, un estrés y un vacío (...) que nos lleva al cansancio, a la vida automatizada, a la insensibilización, a sentirnos separados y, en gran parte insolidarios. La quiebra espiritual se produce cuando todo tiene un precio, pero nada tiene valor (Fernández y Carmona, 2009, 76).

Situación esta sin duda avivada por la sociedad de lo cómodo, la inmediatez, el consumismo, que ha de remediarse en bien del desarrollo integral del ser humano en

el mundo de hoy.

Por último, en un espacio del modelo que alcanza tanto al núcleo del ser como a su singularidad y a su apertura, fuertemente unido a la voluntad y a los actos libres, queda situado el comportamiento moral, al menos por tres razones: En primer lugar, por cuanto «afecta a la persona en su más profunda intimidad y dignidad» (Gervilla, 2000, 530); en segundo lugar, porque el comportamiento moral no es posible sin libertad y, finalmente, porque tiene impacto en lo personal, en lo social y, en general, en los restantes espacios de apertura.

13.3. ¿INTEGRALIDAD O INTEGRALIDADES?

Distinguir las dimensiones de la persona no significa que en la práctica actúen aisladamente: El sentido pleno de la idea de integralidad no sólo se refiere al ser humano en todas sus dimensiones, sino a la estructura sistémica de la persona, desde la que esas dimensiones responden interrelacionadas a circunstancias específicas en contextos diversos. La integralidad, pues, no puede concebirse sino desde una perspectiva sistémica compleja:

La persona en sus manifestaciones combina sus diferentes dimensiones entrelazadas y yuxtapuestas de forma que constituyen un sistema y como tal funciona. Nos estamos refiriendo a las dimensiones cognitivaracional, afectiva-emocional y volitiva-conductal. Resulta imposible identificar separadamente cuál de estas dimensiones se pone en marcha cuando la persona se encuentra en una situación de interacción social, y es sujeto de educación y objeto de la misma. Cuando educamos estamos incidiendo en cada una de estas dimensiones, en mayor o menor medida, con el objetivo de contribuir a la optimización integral de la persona (Buxarraís y Martínez, 2009, 269).

En efecto, un recorrido analítico a través de las dimensiones contempladas en el modelo antropológico que ofrecemos nos muestra que cualquiera de ellas está relacionada con las demás, como veremos en el presente epígrafe. Así, el cuerpo no es sólo biología animal ni una mera «máquina»: El cuerpo es instrumental en cuanto medio que nos permite realizar diversas tareas con las que alcanzamos ciertos fines; es afectivo-social porque con él expresamos sentimientos y nos comunicamos con los demás; hablamos de cuerpo estético en la medida en que es, percibe, crea y expresa belleza; es cuerpo intelectual si pensamos en la base corporal de las funciones cognitivas, etc. (véase Casares y Collados, 1998). La sexualidad, como dimensión profunda de la persona, no es puramente corporal, sino multidimensional; así, un planteamiento integral de la misma nos muestra al menos nueve caras de la sexualidad: Corporal, intelectual, afectiva, estética, individual/liberadora, moral, social, instrumental y, finalmente, una sexualidad integral cuando varias dimensiones actúan conjuntamente en la sexualidad y es imposible establecer el predominio de alguna de ellas (Jiménez Ríos, 2006, 23-31 y 98-170).

A su vez, la razón, hoy, salta a espacios que se habían considerado propios de otras dimensiones para «ser» inteligencia sentiente (Gervilla, 2000 y 2004), inteligencia emocional (Goleman, 1995 y 1999) - «nada resulta más peligroso para nuestras propias vidas y las ajenas que una racionalidad desprovista de sentimientos, de empatía, de compasión» (Asensio, Acarín y Romero, 2006, 45) - o inteligencia corporal, «vinculada a la identidad, al conocer y entender nuestra corporeidad, distinguir y comprender lo que se constituye como figura visible, apariencia física, esencia intelectual y emocional (...) es conquistar el cuerpo y ocuparlo (...) servirse de él y aprovecharlo (...) interiorizar y exteriorizar la alegría, la aflicción, la vergüenza (...) el cuerpo inteligente es acción, cambio, innovación» (Grasso, 2006, 17).

Respecto a la afectividad, actualmente las emociones - tan temidas como obstáculo para la racionalidad y para la convivencia - se han revelado también como buenas aliadas «en el desarrollo de nuestras capacidades de relación, de nuestra inteligencia e incluso de nuestra condición ética» (Asensio, Acarín y Romero, 2006, 23). Por otra parte, estudios procedentes de la psiconeuroinmunología muestran el impacto de las emociones en la salud poniendo de manifiesto la dependencia del sistema inmunológico respecto del sistema nervioso, de suerte que «las emociones negativas debilitan y las emociones positivas, especialmente el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación» (Bisquerra y Pérez, 2007, 77). En definitiva, el conocimiento científico disponible acerca del complejo entramado que es el ser humano evidencia que no tiene sentido pensar separadamente lo afectivo y lo racional, lo corporal y lo mental (Asensio, Acarín y Romero, *ibíd.*).

Tampoco la sociabilidad está al margen de la afectividad, la memoria, la imaginación y los intereses, ni de competencias como la comunicación, ni de valores como la cooperación, la colaboración y la participación (véase Naval, 2009).

La identidad personal, que constituye la singularidad de cada persona, pende «de sistemas biológicos, neuronales y comportamentales» (Bernal, 2003, 137), y se sustenta en la memoria construida en la experiencia personal y colectiva. Vinculada al autoconcepto, la autoestima se nutre de moralidad y de la percepción de nuestra propia competencia. Por otra parte, la identidad que se ofrece a los otros, la coherencia y la perdurabilidad que la hacen previsible facilitan las relaciones sociales en la medida en que las demás personas, sabiendo a qué atenerse, confían en que el modo de conducirse será el adecuado para una interacción satisfactoria (*ibíd.*, 133). En el núcleo de la identidad personal, unificamos y reunificamos «la diversidad de potencialidades, caracteres y personajes que moran en cada ser humano» (*ibíd.*, pág. 138).

La dimensión moral, como se ha señalado, es un aspecto central en la construcción de la identidad (véase Bernal, 2003) y componente esencial de la autoestima. Asimismo, el desarrollo moral ha sido interpretado desde enfoques cognitivos, porque en éstos el fundamento de las acciones morales se sitúa en la razón, tal como Piaget o Kohlberg lo plantean en sus teorías; sin embargo, aunque el comportamiento ético es

inseparable del razonamiento y del juicio moral, no puede ignorarse el peso de la afectividad en la construcción de la moralidad y en las respuestas morales: «La moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral» (Marchesi y Díaz, 2007, 12), en este sentido, la empatía, como actitud y capacidad compasiva que puede manifestarse desde etapas muy tempranas de la vida, está en la base del comportamiento ético.

Más allá de la percepción y expresión de la belleza, la estética muestra dimensiones (psico)motrices, en función de las diferentes expresiones artísticas; o aspectos técnicos si nos atenemos a cuestiones formales; puede tomarse como apoyo para la reflexión y el desarrollo del sentido crítico y como instrumento de comunicación y de ciudadanía activa (Megías, 2007). El arte cobra matices políticos y sociales cuando se nos ofrece como testimonio, reivindicación y denuncia, y, desde luego, es cauce de la originalidad personal, vehículo de sentimientos y emociones, etc.

La técnica, como capacidad de transformación de la realidad, no está al margen de las capacidades de abstracción y de anticipación, ni de la inteligencia cinética, ni debiera estar al margen de la ética. Actualmente, las nuevas tecnologías nos proporcionan, entre otras, nuevas formas de percepción del espacio, formas distintas de expresión creativa, modos diferentes de construcción del conocimiento, de acción, de comunicación y de socialidad. Conjuntamente con la utilización hábil de estas herramientas, hemos de preguntarnos por los «usos, interpretaciones, prácticas y concepciones, representaciones y manifestaciones que los usuarios tienen y hacen de estas tecnologías en sus mundos de vida» (García del Dujo, 2009, 125-126) y el modo en que las personas se construyen a través de las mismas.

La apertura también pone al ser humano en relación con el entorno natural. Esta relación, en sus comienzos, abrió al desarrollo de la inteligencia cinética y de la mente tecnológica. Por otra parte, mientras el necesario conocimiento de la naturaleza es una labor intelectual, también en ella encontramos espacios lúdicos y vivencias estéticas. La transformación del entorno natural para el servicio del ser humano, actualmente, también requiere un comportamiento moral en la medida en que su impacto está afectando al equilibrio del planeta. Desde una perspectiva ética, la ética ecológica - fundada en principios de justicia - cobra matices sociales y sanitarios cuando se considera que «el consumo inadecuado de recursos (...) revierte en una disminución de oportunidades para los humanos, (...) que gozar de buena salud es un requisito para el goce los bienes sociales primarios y, por tanto, la amenaza a la salud que supone un medio ambiente contaminado, debe caer bajo la protección de los principios de justicia» (Sosa, 1995, 142); finalmente, la ética ecológica adquiere tintes económicos cuando se plantea «la consideración del medio ambiente como «bien escaso», objeto de distribución equitativa (...), acorde con las ideas que se proponen desde la corriente de Economía «ecológica»» (ibíd.).

En cuanto a la dimensión trascendente, sea filosófica o religiosa, la trascendencia -

como salir de sí que busca explicación y sentido - revierte sobre la propia persona manifestándose en su percepción del mundo, de las cosas, de sí misma y, si se es coherente, en el modo de conducirse, en lo que hace o deja de hacer y en cómo y por qué lo hace. Como actitud de quien se interroga y busca, la trascendencia es, pues, inteligente y activa en su construcción; como es activa en el momento en que, desde la voluntad libre, determina las acciones en una u otra dirección. Asimismo, la visión trascendente de la existencia está en sintonía con la singularidad en la medida en que pensar, sentir y hacer definen a cada persona desde el sentido del mundo y de la vida que se ha encontrado. Desde un punto de vista religioso, las distintas visiones trascendentes tienen impacto en el comportamiento moral individual, así como en la dimensión ético/social, en la medida en que promueven una espiritualidad activa, comprometida con la construcción de una sociedad de paz y justicia basada en los derechos humanos; se trata de una espiritualidad responsable y activista en la búsqueda de cuatro «grandes «contratos» (y compromisos) personales: social y económico, medioambiental, cultural y moral (Mayor, Carrascosa y Ortega, 2006, 652).

¿Integralidad o integralidades? Al final de este epígrafe podemos responder la pregunta con la que está encabezado. Y la respuesta es doble: «Integralidad» en la medida en que las dimensiones de la persona interactúan internamente de manera sistémica. «Integralidades», en la medida en que, por la condición de sistema abierto propia del ser humano, su relación con el entorno activa una u otra dimensión desde la que se moviliza alguna o algunas de las restantes, pudiendo surgir coherencias y/o ambivalencias desde las que habrá que restaurar el equilibrio sistémico.

La idea de integralidad cobra sentido pleno cuando consideramos a la persona como: a) El todo integrado que constituye un sistema y b) Como sistema abierto en situación de intercambio dinámico con el mundo exterior. Somos, pues, una singularidad dinámica, un lugar en el que sucede algo, pero estamos involucrados en el mundo (véase Nos, 2010, 124). ¿Qué sería del yo singular si se cerraran sus ventanas al mundo?

13.4. LA EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

Hemos visto que la educación, de manera espontánea, nació informal e integral. La integralidad es, pues, funcional a la especie humana. El problema está en que, en la escuela, el desarrollo integral de la persona no puede dejarse a circunstancias azarosas: El sistema educativo formal y, entre sus actores, especialmente el profesorado, ha de arbitrar, en el marco de la legislación vigente y de cada entorno escolar, las actuaciones precisas para garantizar el desarrollo equilibrado y pleno de los alumnos. Esto es posible porque las dimensiones de la persona no están cerradas, sino que son modificables y pueden ser intervenidas pedagógicamente. En este sentido, las dimensiones humanas tendrán un correlato en las dimensiones de la educación, considerando que estas últimas son centros de atención o modos de énfasis que facilitan: a) La concreción de los logros que se pretende que los

educandos alcancen, b) La identificación de estrategias, técnicas, actividades, procedimientos y recursos educativos, y c) La determinación de estrategias de evaluación que permitan averiguar en qué medida se han conseguido los objetivos y competencias propuestos (cfr. Castillejo, 1994, 25).

Si pensamos en un modelo de educación integral inserto en el currículo, son bien conocidas las propuestas de Marín (1976; 1985; 1989; 1993), quien presentó una articulación curricular en la que interrelaciona materias y programas con las dimensiones de la persona. En esta línea y teniendo en cuenta el modelo de educación integral propuesto, así como materias y áreas de la escolaridad obligatoria en el sistema educativo actual, sugerimos algunas propuestas:

DIMENSIONES DE LA PERSONA		DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN
Cuerpo		Educación física y/o psicomotriz. Educación para la salud.
Razón		— Educación intelectual. — Lenguajes: Matemáticas. Expresión oral y escrita. Comunicación audiovisual. Lengua castellana. Lenguas cooficiales. Lengua extranjera. — Realidad conocida por las ciencias: Conocimiento del medio natural, social y cultural. Ciencias de la naturaleza. Ciencias sociales. Geografía e historia. Literatura. Biología y geología. Física y química.
Afecto		Educación afectiva.
Moralidad		Ética. Educación moral.
Singularidad		Educación de un autoconcepto realista y una autoestima adecuada.
Apertura a	Las demás personas	Educación afectivo/social. Habilidades sociales. Educación afectivo/sexual. Educación cívica. Educación para la paz.
	Las cosas	Tecnologías. Informática. Educación del consumidor.
	La naturaleza	Educación medioambiental.
	La belleza	Educación artística. Educación plástica y visual.
	La trascendencia	Filosofía. Cosmovisión. Religión.

Cualquiera de los tipos de educación que se mencionan ha de entenderse como «vectores de actividad que se subrayan frente a otros (...) prioridad e interés respecto de otras dimensiones (...) pero en absoluto que sean ámbitos totalmente escindidos o desconectados unos de otros (no hay ningún acto «puramente» cognitivo ni afectivo ni social, porque la respuesta es siempre «total» del hombre». (Castillejo, o.c., ibíd.).

Las diferentes áreas y materias - disciplinares o transversales-, si bien son puntos de partida con mayor énfasis en alguna dimensión concreta, también pueden - y deben - articularse en rutas diseñadas específicamente para comprometer en mayor o

menor grado el desarrollo de las restantes, según las circunstancias y las características de cada persona. Se trata, por tanto, de utilizar conscientemente dimensiones concretas, vinculadas más intensamente a determinadas materias, como itinerarios para activar y desarrollar alguna o algunas de las dimensiones restantes.

Por último, desde una perspectiva holística, ni el diseño de programaciones de aula, ni siquiera la programación en equipo por sí solas son suficientes si se limitan al espacio cerrado de la clase: Los centros escolares han de crear climas, relaciones y acciones que afecten a toda la comunidad educativa y que sean coherentes con los valores asociados a la educación integral.

13.5. PALABRAS SOBRE EL PROFESORADO

En la práctica de la educación es imprescindible prestar atención al profesorado como elemento fundamental para lograr los fines y metas propuestos. En este sentido, si se desea hacer realidad la educación integral del alumnado de cualquier edad, es imprescindible cuidar la capacitación de los docentes. Se trata de una llamada a los propios profesores, a sus formadores, a los gestores de planes de estudios y de las políticas educativas para que promuevan el desarrollo de competencias que capaciten para hacer realidad la educación integral de los escolares. En este sentido, es necesario que la formación del profesorado incluya:

El conocimiento científico que explique las diversas dimensiones del ser humano y las interacciones entre ellas: La comprensión de las interrelaciones entre diversas funciones/dimensiones de la persona capacitará para tomar decisiones pedagógicas fundadas que orienten eficazmente la práctica de la educación.

El conocimiento de modelos de educación integral.

El dominio de estrategias pedagógicas para poner en práctica el modelo.

La capacitación para actualizar y elaborar nuevos modelos antropológicos integrales adecuados a los contextos en los que se desarrollarán.

Una actitud positiva hacia el desarrollo integral de la persona, con objeto de no desalentarse por las dificultades que entraña.

Sentido de equipo y de totalidad en la planificación de la educación integral, desde el que no sólo se programa de modo que cada profesor aporte sus conocimientos y su experiencia desde su propia especialidad, sino que, desde una perspectiva holística, implique por completo a la comunidad educativa.

Finalmente, la formación del profesorado desarrollará competencias para el desarrollo de la madurez moral, desde el que se promueva un compromiso ético de formación continua, para el logro de la educación integral de los alumnos como criterio de calidad de la educación.

CAPÍTULO 14

La familia y la formación de la autoestima de los hijos e hijas. Algunos principios educativos básicos

M.' SOCORRO ENTRENA JIMÉNEZ

14.1. INTRODUCCIÓN

-Diego, alumno de Educación Primaria, con un medio familiar sin problemas especiales y con un nivel de inteligencia normal, según afirma su tutora; sin embargo, en el primer y segundo curso ha ido regular en sus estudios y en el tercer curso, donde está matriculado, va muy mal.

¿Tendrá alguna relación su fracaso escolar con su nivel de autoestima?

Maríadel Mar, 16 años. Es de constitución delgada, no obstante, afirma que se siente muy gruesa y, por ello, deja de comer para conseguir adelgazar. Los médicos le han diagnosticado una enfermedad denominada anorexia.

¿La enfermedad de esta chica estará relacionada con su autoestima?

Julia se tenía por guapa, inteligente y popular. Cuando tenía que hacer un trabajo lo afrontaba con entusiasmo, con fe en sus posibilidades. Gracias a su capacidad y a que se podía confiar en ella, se le pedía con frecuencia que participara en actividades escolares y en diferentes proyectos, los cuales le otorgaban mayores posibilidades de aprender, de ampliar sus habilidades y el éxito en la finalización de sus experiencias.

¿Qué autoimagen y qué aceptación posee Julia de sí misma?

A la luz de estos casos, que bien pudieran servir como tenue botón de muestra de una realidad más compleja y poliédrica, se nos suscita la cuestión acerca de la perenne curiosidad del ser humano por entenderse y aceptarse a sí mismo y a los demás. Dicha curiosidad constituye la principal fuerza que impulsa diariamente a millones de hombres y mujeres a buscar con avidez historias humanas con las que identificarse.

La preocupación con su propio «yo» también impulsa a incontables personas a acudir a psicólogos, psiquiatras, adivinos, etcétera, en busca de respuestas, a la resolución de algún conflicto en sus relaciones, de pronósticos sobre lo que está por llegar o de aclaraciones de facetas de su carácter que les agobian o no comprenden.

Por consiguiente, no cabe duda que la autoestima constituye el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Es, pues, el «aglutinante» que liga la personalidad de nuestros hijos e hijas y conforma una estructura positiva, homogénea y eficaz. Siempre será la que determine hasta qué punto podrán ellos y ellas utilizar sus recursos personales y las posibilidades con las que han nacido, sea cual fuere la etapa de desarrollo en que se encuentren.

El modo en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos afecta virtualmente en forma decisiva todos los aspectos de nuestra experiencia, desde la manera en que funcionamos en el trabajo, el amor, el sexo, hasta nuestro proceder como padres o madres, y las posibilidades que tenemos de progresar en la vida. Nuestra respuesta ante los acontecimientos depende de quién y qué pensamos que somos. Por lo tanto, la autoestima es la clave del éxito o del fracaso. También es la clave para comprendernos y comprender a los demás.

Por otra parte, sabemos que en esa «adquisición» de la autoestima juegan un papel fundamentalísimo los «otros significativos», especialmente padres y madres.

A tenor de lo expuesto, en los apartados siguientes abordaremos, primeramente, aspectos relevantes de la autoestima (tales como el concepto de la misma, su importancia, etc.); para, en un segundo momento, centrarnos en algunos principios que consideramos básicos para que los padres y madres puedan fomentar la autoestima en sus hijos e hijas.

14.2. CONCEPTO, IMPORTANCIA Y FORMACIÓN DE LA AUTOESTIMA

Siguiendo a Coopersmith (en Branden, 1993), definimos la autoestima como la evaluación que una persona hace, y habitualmente mantiene, de sí misma. Esta evaluación expresa una actitud de aprobación o rechazo e indica hasta qué punto una persona se ve capaz, se considera importante y afortunada. La autoestima es el juicio personal de valía que se expresa en las actitudes que la persona mantiene respecto a ella misma. La estimación del valor propio no depende únicamente de la cantidad o calidad de las habilidades que se poseen, sino también del sentimiento subjetivo y duradero de respeto y aprobación que se experimenta hacia uno mismo.

Para Entrena, S. (1997), la autoestima es el concepto que tenemos de nuestra valía, y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo a lo largo de nuestra vida; creemos que somos simpáticos o antipáticos, nos gustamos o no; nos sentimos listos o torpes. Las múltiples impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidas se conjuntan en un sentimiento positivo hacia nosotros mismos o, por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que esperábamos.

Raimon Gaja (2000) concibe la autoestima como el valor o afecto que depositamos sobre nosotros mismos. A partir de mi autoestima determino mi valor

como ser humano. A mayor autoestima, más creo en mi valor como individuo. A menor autoestima, menos creo en mi valor como individuo y más derrotado, fuera de la normalidad, abandonado e inútil me siento.

Rojas Marcos (2007) parte de la premisa de que no existe unanimidad sobre lo que es exactamente la autoestima. Para algunos se trata de una respuesta emocional, automática y global, de aprecio o de rechazo hacia uno mismo. Para otros es el resultado de la suma metódica de las evaluaciones que hacemos sobre nuestra lista personal de atributos o cualidades. A su modo de entender, la autoestima comprende ambas cosas. Es el sentimiento, placentero de afecto o desagradable de repulsa, que acompaña a la valoración global que hacemos de nosotros mismos. Pero esta autovaloración intelectual y afectiva se basa en nuestra percepción, más o menos positiva o negativa, de las diversas partes de nuestra persona y de nuestra vida que seleccionamos porque las consideramos relevantes. Según nuestras prioridades particulares, a la hora de valorarnos podemos incluir una amplia gama de factores; desde la habilidad para relacionarnos con los demás hasta la apariencia física, pasando por rasgos de nuestro carácter, la capacidad intelectual, la aptitud para llevar a cabo ciertas actividades que valoramos, los logros que cotizamos, las cosas materiales que poseemos, o la alegría que en general sentimos en la vida cotidiana.

Si la persona hace una evaluación positiva de sí misma, su autoestima es buena; pero si su evaluación es negativa, su autoestima se resiente. Por otra parte, cuando la autoestima es elevada, la persona tiene comportamientos que apoyan y aumentan su autoestima: es capaz de enfrentarse a situaciones problemáticas con un sentimiento de competencia y con la convicción de que puede superar las dificultades que surjan. Por el contrario, una persona con poca autoestima tiende a evitar cualquier situación que pueda suponer un reto. Esto hace que no ponga a prueba su capacidad y, como consecuencia, disminuya la confianza en sus recursos, su valoración y autoestima.

Estimarnos es, además de apreciar nuestra propia valía e importancia, sentirnos responsables ante nosotros mismos, aceptar la responsabilidad de los propios actos y actuar responsablemente frente a las demás personas.

La autoestima desempeña un papel central en el funcionamiento psicológico del ser humano. Aceptarse, apreciarse y valorarse son premisas básicas para disfrutar de un relativo bienestar personal. Es necesaria para un desarrollo psicológico normal, así como su ausencia es un síntoma frecuente en una gran cantidad de trastornos psicológicos, ya que una pobre autoestima está relacionada con conflictos de tipo emocional y conductual. En los niños y niñas, una buena autoestima tiene una importancia considerable, ya que puede favorecer sus sentimientos de competencia y ayudarles a evitar futuros problemas. Dos ejemplos de estos trastornos, en los que la autoestima ejerce un papel importante, son el trastorno por déficit de atención con hiperactividad y los trastornos de aprendizaje. En definitiva, esa mirada-juicio que se posa en uno mismo es vital para nuestro equilibrio psicológico. Cuando es positiva, permite actuar con eficacia, sentirse a gusto consigo mismo, plantar cara a las dificultades de la existencia. Pero cuando es negativa, engendra numerosos

sufrimientos y molestias que perturban nuestra cotidianidad.

Tener confianza en uno mismo, estar seguro de sí..., los términos y las expresiones empleadas en el lenguaje corriente para designar la autoestima son incontables. De hecho, cada uno de ellos se refiere a uno de sus múltiples aspectos. En realidad, la autoestima consta de tres ingredientes: la confianza en sí mismo, la visión de sí mismo y el amor a sí mismo. La buena dosificación de cada uno de esos tres componentes es indispensable para obtener una autoestima armoniosa (André y Lelord, 2000).

El amor a sí mismo.

Es el elemento más importante. Estimarse implica evaluarse, pero quererse no soporta condición alguna: te quieres a pesar de tus defectos y tus límites, a pesar de los fracasos y reveses, sencillamente porque una vocecilla interior te dice que eres digno de amor y respeto. Este amor a uno mismo «incondicional», no depende de las realizaciones. Explica que podamos resistir la adversidad y reconstruirnos tras un fracaso. No impide el sufrimiento ni la duda en caso de dificultades, pero protege de la desesperación.

Sabemos, más aún: sentimos, que el amor a uno mismo depende, en gran parte, del amor que nos prodigó nuestra familia cuando éramos niños o niñas y de los «alimentos afectivos» que se nos dieron.

La visión de sí mismo.

Los seres humanos somos el resultado de la interacción de nuestras tendencias con el entorno en que nos formamos desde la concepción, y medio familiar, social y cultural en el que crecemos y vivimos. A lo largo de los años, la calidad de esta interacción puede impulsar y favorecer, o detener y quebrantar, el desarrollo de nuestros potenciales innatos y, como resultado, configurar la construcción del concepto de nosotros mismos.

La mirada dirigida a uno mismo, esa evaluación, fundamentada o no, que se hace de las propias cualidades y defectos, es el segundo pilar de la autoestima. No se trata sólo de autoconocimiento, lo importante no es la realidad de las cosas, sino la «convicción» que tenemos de ser portadores de cualidades o defectos, de potencialidades o limitaciones. Positiva, la visión de uno mismo es una fuerza interior que nos permite esperar nuestra hora a pesar de la adversidad. Si, por el contrario, tenemos una autoestima deficiente, una visión de nosotros mismos en exceso limitada o timorata, perderemos mucho tiempo antes de poder encontrar nuestro «camino».

Primordialmente debemos esa mirada que posamos en nosotros mismos al entorno familiar y, en especial, a los proyectos que nuestros padres y nuestras madres hacían para nosotros y nosotras.

La confianza en sí mismo.

Tercer componente de la autoestima. Ser confiado es pensar que se es capaz de actuar de modo adecuado en las situaciones importantes.

La confianza en sí mismo procede principalmente del modo de educación que nos han prodigado, en la familia y/o en la escuela. La confianza en uno mismo se transmite tanto por el ejemplo como por el discurso. Los niños y niñas saben que las verdaderas convicciones de los adultos se juzgan más por sus actos que por sus palabras. No temer desmesuradamente lo desconocido o la adversidad es prueba de un buen nivel de confianza en uno mismo.

Una insuficiente confianza en uno mismo no constituye un escollo insuperable. Pero las personas que la sufren suelen ser víctimas de la inhibición, especialmente en pequeños actos cotidianos, tales como llamar por teléfono, escribir un correo electrónico, etc.

Estos tres componentes de la autoestima mantienen, por lo general, vínculos de interdependencia: el amor por uno mismo (respetarse suceda lo que suceda, atender a las propias necesidades y aspiraciones) facilita indiscutiblemente una visión positiva de sí mismo (creer en las capacidades que se poseen, proyectarse en el porvenir) que, a su vez, influye favorablemente en la confianza en uno mismo (actuar sin excesivo temor al fracaso y al juicio de los demás).

Lo importante a la hora de catalogar la apreciación que las personas hacen de sí mismas es examinar la calidad de los ingredientes que consideran relevantes para medir su valía y el empleo que hacen de estos ingredientes en el día a día (Rojas Marcos, 2007).

En definitiva, nuestra propia valoración es el resultado de las opiniones y valoraciones que los padres, especialmente, y otras figuras significativas del entorno (familiares, maestros, compañeros...) nos van transmitiendo. Estas opiniones y valoraciones de los demás, confrontadas con nuestras propias apreciaciones y experiencia real, reelaboradas e interiorizadas, configuran la autoestima.

Y, en este contexto, resulta imprescindible aportar algunos principios educativos que consideramos esenciales en el quehacer educativo de los padres y madres para el desarrollo de dicha autoestima en sus hijos e hijas. Aspecto este que será tratado en el siguiente apartado.

14.3. ALGUNOS PRINCIPIOS EDUCATIVOS BÁSICOS

A continuación, revisamos cuatro aspectos que nos parecen básicos para fomentar la autoestima en nuestros hijos e hijas. Estos aspectos o principios son: aceptarlos como son, tener una visión positiva de ellos, valorarlos de una manera real y fomentar su autonomía.

14.3.1. Un principio básico: aceptar a los hijos tal como son

Cada uno de nosotros, aunque tiene la misma dignidad de sus semejantes, constituye, sin embargo, un «unicum» con su personalidad, que en el concierto del universo tiene una función peculiar insustituible. En concreto, la supresión (es decir, la falta de reconocimiento) de esta unicidad produce un desperfecto, porque desprende una tesela del mosaico de la humanidad (Costa, 1996: 44).

El reconocimiento de la unicidad de toda persona es fundamental para que se sienta como tal, única e irrepetible. Más aún, los padres y madres tienen una gran responsabilidad en esta visión de sus hijos e hijas pues es desde esa «unicidad, irrepetibilidad» desde donde deben partir para que comiencen a sentirse confiados y aceptados como tal.

El cultivo de la aceptación de uno mismo es una de las principales tareas que han de abordar tanto padres como educadores, ya que cuanto más alto y firme sea el sentimiento de la propia valía, la aceptación de sí mismo, la capacidad de vivir y disfrutar el momento presente, etc., mayor madurez psicológica, mental y afectiva logrará el niño. Al quererse a uno mismo y aceptarse tal cual se es, en realidad se está perfectamente capacitado para querer y apreciar igualmente a los demás y aceptarlos también tal como son (Tierno, 1993).

En un buen proceso educativo es importante que los padres acepten a sus hijos y, algo muy diferente, que los hijos se encuentren aceptados. Encontrarse aceptados los hijos por los padres (en cualquier edad) supone: saberse queridos, tener confianza, no tener miedo, poseer facilidad para abrirse, más unión familiar, etc. (Corominas, 2001).

Los niños/as necesitan sentirse aceptados para poder aumentar su autoestima y autoconfianza. Un niño/a al que se le critica continuamente, es censurado, se le recrimina sus errores y no se le enseña a superarlos, no tendrá oportunidades de experimentar que es aceptado. Es muy posible que aprenda que, para ser amado y considerado, debe actuar como quieren los otros (padres o profesores por ejemplo), lo que favorecerá que desarrolle una conducta dependiente e insegura.

Los niños/as que se sienten amados y aceptados tal como son, que no se sienten continuamente cuestionados u obligados a actuar de una determinada manera para ganar o mantener el cariño de sus padres, desarrollan una buena autoestima.

Se les demuestra a los hijos que se les acepta como son cuando tenemos en cuenta sus características específicas y admitimos que pueden ser diferentes del resto de la familia en tales características. No obstante, la manera en que demostramos que aceptamos y estimamos a nuestros hijos e hijas tal como son, cambia con el tiempo y la edad del hijo/a. A los tres o cuatro años es posible que baste con decir: «te quiero mucho» o «me encanta el dibujo que has hecho». A los catorce o quince años es posible que prefieran oír: «qué bien te sienta esa ropa», «te encuentro muy guapa» o «el esfuerzo que has hecho para aprobar ha sido notable. Estoy orgulloso de tu dedicación».

El mensaje que estamos dando es el mismo; lo que varía es el lenguaje que utilizamos.

14.3.2. Una visión positiva de los hijos. Otro principio básico

En opinión de Nelsen (2007), cuando sobreprotegemos a nuestros hijos les estamos comunicando, sin expresarlo con palabras, que no saben, no pueden, no son capaces... Con esta actitud les estamos infantilizando, apocando, anulando. No estamos creyendo en ellos, en sus posibilidades.

El optimismo y la confianza en las posibilidades de los hijos son necesarios e importantes para fortalecer su autoestima. Un joven que percibe que sus padres le alientan a enfrentarse a las dificultades, le ayudan en su esfuerzo y le proporcionan mensajes positivos en cuanto a su capacidad para superar los problemas, los afrontará y tendrá la oportunidad de aumentar la confianza en sí mismo. Por el contrario, el joven que percibe a sus padres temerosos, desconfiados en cuanto a sus posibilidades o que desalientan el afrontamiento de las dificultades, tendrá menos oportunidades de desarrollar su propia autoestima y de enfrentarse a los acontecimientos.

Podemos afirmar, en conexión con lo que exponen Díaz-Sibaja, Comeche y Díaz (2009), que la educación positiva supone confiar en los hijos. Esto conlleva, entre otras muchas cosas, darles tiempo para el aprendizaje y ayudarles hasta que lo automaticen; valorar siempre los intentos y esfuerzos por mejorar; predicar con el ejemplo; etcétera.

14.3.3. El tercer principio básico: mantener expectativas realistas

Además de sentirse aceptados y amados, los niños/as necesitan recibir de sus padres mensajes sensatos sobre sus posibilidades. En ciertos casos, los padres encargan, inconscientemente, a sus hijos que lleven a cabo lo que ellos no han podido realizar en su vida. Esos proyectos son legítimos, pero a condición de que la presión sobre el niño no sea excesiva y tenga en cuenta sus deseos y sus propias capacidades. Sin ello, la tarea resultaría imposible para el niño, que sería víctima de su incapacidad para realizar la gran visión que sus padres se forjaban para él (André y Lelord, 2000).

No debemos cultivar en nuestros hijos e hijas la idea de que son, o deben ser, los mejores en todo. Hay que ofrecerles información sobre sus capacidades y habilidades, resaltándolas, poniéndolas de manifiesto y procurando que las cultiven. Al mismo tiempo, debemos señalar sus limitaciones, ayudarles a aceptarlas y procurar enseñarles a superarlas, hasta donde sea posible. De esta manera, nuestros hijos e hijas se irán formando una imagen real de sí mismos, aprenderán a aceptar sus limitaciones, a luchar por superarlas y no sentirán menoscabada su autoestima proponiéndose metas inalcanzables o poco reales.

La búsqueda de un equilibrio entre los atributos ideales que se persiguen y las probabilidades reales de conseguirlos, es una tarea determinante a la hora de cimentar

la imagen que cada uno termina formándose de sí mismo. Es de sentido común que cuanto mayor sea el desnivel entre las aspiraciones y las oportunidades, más difícil resulta desarrollar un concepto positivo y real de uno mismo (Rojas Marcos, 2007).

14.3.4. Otro principio básico: fomentar la autonomía

En el presente apartado se sintetizarán ideas, básicamente, contenidas en las obras de Robinson (1994); Raspanti (1995); Dolto (1999); y Díaz-Sibaja y otros (2009).

Es obvio que la forma y el grado de control sobre la conducta de los hijos e hijas cambian conforme van creciendo. Sin embargo, no es menos evidente que fomentar la autonomía de los hijos/as es un proceso continuo, en el que hay que procurar mantener un equilibrio entre la seguridad y los riesgos. A medida que los hij@s crecen, se encuentran con más oportunidades para afrontar desafíos, tomar decisiones y superar dificultades. Si confiamos en ellos y en sus capacidades, les ayudaremos a crecer seguros, a no huir de las dificultades y a desarrollar un sentimiento de autoestima equilibrado.

Favorecer la autonomía supone enseñar a los hijos las habilidades necesarias para que sean independientes y aprendan a valerse por sí mismos. Es necesario procurar que se sientan capaces de hacer las cosas por su propia iniciativa y enfrentarse a los obstáculos que se les presenten. Es importante que se sientan con fuerzas para meterse en los problemas y aprendan a salirse de ellos.

Son muchas las acciones que pueden llevarse a cabo para fomentar la conducta autónoma de los hijos e hijas. Quizá la principal sea demostrar confianza en ellos. Se puede empezar por darles responsabilidades que supongan una contribución para la familia. Más pequeños pueden encargarse de poner servilletas, vasos o platos en la mesa, recoger y ordenar los juguetes, etc. Cuando son un poco mayores, pueden hacer pequeños recados o compras, ordenar su ropa o hacer la cama. En la adolescencia pueden responsabilizarse del buen funcionamiento del DVD, el equipo de música o de tener ordenadas las revistas, por ejemplo.

Es importante prestarles toda clase de ayuda y apoyo para que sepan cómo deben actuar y de qué forma pueden solucionar las dificultades que se les presenten. Hay que permitir que practiquen las habilidades necesarias, ser pacientes y animarles por sus intentos, ofreciéndoles una vía de salida en el caso de que fracasen («No te preocupes. Lo importante es que lo has intentado. Repasemos qué es lo que ha salido mal y veamos cómo podemos volver a intentarlo»).

La autonomía se fortalece con la práctica. Por tanto, hay que procurar que los hijos/as la practiquen, proporcionándoles oportunidades para ser autónomos y no retirándoles la confianza con las primeras equivocaciones. Pensemos que ninguno de los padres y madres que hoy sabemos conducir un coche, si nos lo hubiesen quitado la primera vez que aparcamos mal o rozamos la pintura de la carrocería, posiblemente no hubiésemos aprendido a conducir. Ocurre lo mismo con la autonomía y la

responsabilidad; no hay que retirar la confianza a los hijos e hijas la primera vez que se equivocan o cometen un error. Se les debe orientar, dar más oportunidades y ser pacientes con ellos/as.

La autonomía debe ir unida a la asunción de responsabilidades personales y de grupo. Responsabilizar a los hij@s a que realicen determinadas tareas en casa (ordenar su ropa, hacer su cama, etc.), permitirles elegir su ropa o que decidan en qué gastarán su paga, enseñarles a decir «no» a demandas abusivas o exageradas de compañeros o adultos, animarles a expresar sus puntos de vista y opiniones son, entre otras, estrategias que ayudan a aumentar la confianza en sus capacidades personales.

Los padres y madres también pueden alentar la autonomía de sus hijos e hijas proporcionándoles oportunidades para que manifiesten su desacuerdo y puedan expresarlo, sin sentir por ello que no son aceptados. Hay que procurar que aprendan que existen diferentes puntos de vista y que, en muchas ocasiones a lo largo de la vida, se deberá negociar acerca de su significado y grado de aceptación en el seno de la sociedad.

Es posible que en la adolescencia los hijos/as se enfrenten a los valores de los padres/madres y manifiesten su rechazo y oposición de una forma más acusada. Sin embargo, si se les ha enseñado a dialogar y manifestar sus discrepancias sin miedo, pero respetuosamente, los padres y madres pueden hallarse en una situación inmejorable para discutir acerca de valores, intereses y expectativas con sus hijos/as, ya que éstos han aprendido que la discusión no limita sus posibilidades, sino que conduce a una ampliación de la comprensión mutua.

Bibliografía

- AAVV (1983), Educaren Valores para las sociedades del año 2000, Bruselas, OIEC.
- (2003), Enciclopedia Ilustrada, Madrid, Salvat Editores.
- (2006), La Carta de la Tierra en Acción. Hacia un mundo sostenible, Ámsterdam, Kit Publishers.
- AGUILAR, C.; ALONSO, M.J.; MELGAR, P. Y MOLINA, S. (2009), «Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación», Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 16(3), págs. 85-94.
- ALBERDI, I. Y MATAS, N. (2002), La violencia doméstica, Fundación «La Caixa», Colección Estudios Sociales, núm. 10, Barcelona.
- ANDRÉ, C. y LELORD, F. (2000), La autoestima: gustarse a sí mismo para mejor vivir con los demás, Barcelona, Plaza y Janes.
- ARISTÓTELES (1986), Ética a Nicómaco. Política, Madrid, Aguilar.
- ARROW, K. (1972), Higher education as a filter. Technological report, Universidad de Stanford, Estados Unidos.
- ASENSIO, J.M.'; ACARÍN, N. y ROMERO, C. (2006), «Emociones, desarrollo humano y relaciones educativas», en J. M.' Asensio, J.García Carrasco, L.Núñez y J.LARROSA (coords.), La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana, Barcelona, Ariel, págs. 21-68.
- BADINTER, E. (1993), XY La identidad masculina, Madrid, Alianza Editorial.
- BARCENA, F. y Jover, G. (2005), «La ciudadanía imposible. Pensar al sujeto cívico desde una pedagogía de la mirada», en M.Oraisón (coord.), Globalización, ciudadanía y educación, Madrid, Octaedro, págs. 49-82.
- BECKER, G. (1983), El capital humano, Madrid, Alianza Universidad Textos.
- BENJAMIN, W. (2008), «Sobre el concepto de historia», Obras, Libro 1, volumen 2, Madrid, Abada, págs. 303-318.
- BERNAL, A. (2003), «La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral. Supuestos teóricos y delimitación de competencias», Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 15, págs. 129-160.
- BERNSTEIN, J. (2007), The policy relevance of the Earth Charter for Europa,

- Estocolmo, Earth Charter International.
- BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007), «Las competencias emocionales (Emotional Competences)», UNED Educación XX], 10, págs. 61-82.
- BLANCO, R. (1982), La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora, Madrid, Zero-Zyx.
- BLAUG, M. (1976), «La teoría del Capital Humano versus el credencialismo. Introducción y selección de artículos», Revista Española de Economía, año VI, núm. 2, págs. 223-230.
- (1981), Educación y empleo, Madrid, Instituto de Estudios Económicos.
- BOFE, L. (2008), La opción-Tierra, Santander, Sal Terrae.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1980), núm. 64, de 14 de marzo de 1980, págs. 5799 a 5815.
- (1984), núm. 243, de 10 de octubre de 1984, págs. 29418 a 29426.
- (1993), núm. 59, de 10 de marzo de 1993, págs. 7555 a 7558.
- BOLÍVAR, A. (2000), Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades, Madrid, La Muralla.
- BOUCHÉ, H. (2003), Educar para un nuevo espacio humano, Madrid, Dykinson.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1975), «The problem with human capital theory. A marxian critique», American Economic Review, 65, núm. 2.
- BRADLEY, K. A. (2004), Archive of Internal Medicine, 164, páginas 394-400.
- BRANDEN, N. (1993), El poder de la autoestima, Barcelona, Paidós.
- BRICEÑO B. G. Y CHACÓN M. E. (2001), Proyecto «Hacia la equidad. Apoyo y asistencia técnica a iniciativas de desarrollo rural en la región mesoamericana». Instancia de Facilitación Nacional Costa Rica. El Productor R. L. http://generoyambiente.org/admin/admin_bibliotecadocumentos/genero_masculinidad.pdf.
- BRUNDTLAND, G. (1989), Nuestro futuro común, Madrid, Alianza Editorial.
- BUNK, G. P. (1994), «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA», (Asociación de Estudios sobre el Trabajo y la Organización de Empresas), Revista Europea de Formación Profesional, 1, págs. 8-14.

- BuxARRAIS, M.' R. Y MARTÍNEZ, M. (2009), «Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica», Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10 (2), Universidad de Salamanca, Consultado el 12 de enero de 2010, http://www.usal.es/-teoriaeducacion/revnumero1002/n1002_buxarraiz_martinez.pdf.
- CÁMARA ESTRELLA, Á.M.` (2009), Construcción de un instrumento de categorías para analizar valores en documentos escritos, REIFOP, 12 (2), págs. 59-72. Consultado el 12 de enero de 2010. <http://www.aufop.com>.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998), Manual de civismo, Barcelona, Ariel.
- CARCEDO, A. Y SAGOT, M. (2002), Feminicidio en Costa Rica, 1990- 1999, San José, Costa Rica, INAMU-Organización Panamericana de la Salud.
- CARTA DE ECOPEDAGOGÍA (1999), <http://www.edal8-8.com/cartatie-rra.html>
- CARTA DE LA TIERRA, www.cartadelatierra.org, Iniciativa de la Carta de la Tierra. Folleto Informativo.
- «www.cartadelatierra.org», Iniciativa de la Carta de la Tierra. Folleto Informativo.
- CASARES GARCÍA, P. M. (2001), Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa, Granada, Universidad.
- (2006), «Valores y currículo: Una propuesta para educadores», en A.Hirsch (coord.), Educación, valores y desarrollo moral, México, Gernika, págs. 359-390.
- (2008), «Valores, afectividad y desarrollo de la persona. Aspectos convergentes e implicaciones educativas», en J. M. Touriñán (coord.), Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica, La Coruña, Netbiblo, págs. 77-88.
- CASARES GARCÍA, P. M. Y COLLADOS ZORRAQUINO, J. (1998), «Evaluación de valores del cuerpo educando», Revista de Ciencias de la Educación, 174, págs. 237-258.
- y JIMÉNEZ Ríos, F. J. (2008), «Nuevos textos, nuevas lecturas educativas», Lectura y Educación, XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Departament de Pedagogia Sistemática i Social (UAB), Cerdanyola del Vallés (Barcelona), 342-349.
- CASTELLS, M. (1996), La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol.1 La Sociedad Red, Madrid, Alianza Editorial.
- CASTILLEJO, J. L. (1994), «La educación como fenómeno, proceso y resultado», en J.L.Castillejo, G.Vázquez, A.J.Colom y J.Sarramona, Teoría de la educación,

- Madrid, Taurus, págs. 15-28.
- CERUTTI, H. (2006), Filosofía de la liberación latinoamericana, México D. F., FCE.
- COLLINS, R. (1989), La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación, Madrid, Akal.
- CONNEL, R. W. (1995), Masculinities: knowledge, power and social change, Cambridge, Polity Press (Trad. Cast.: Masculinidades. México, UNAM, 2003).
- (1998), «Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela», Kikiriki, 47, págs. 51-68.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA (2006), Informe sobre la convivencia en los centros educativos, Granada, Proyecto Sur.
- COROMINAS, F. (2001), Cómo educar a tus hijos, 6.a edición, Madrid, Ediciones Palabra.
- (2003), Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, Madrid, Gredos.
- CORSI, J. (1995), Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención, Buenos Aires, Paidós.
- (1997), Violencia familiar Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social, Buenos Aires, Paidós.
- CORTÉS (2004), Hombres de mármol, Barcelona-Madrid, Egales.
- COSTA, R. (1996), El arte de comunicarse en familia, Madrid, CCS.
- COTTON, K. (1993), «Developing Employability Skills», School Improvement Research Series (SIRS), Close-Up #15.
- DELGADO GARCÍA, A. M.' (coord.) (2005), Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de estudios y análisis, Madrid, Dirección General de Universidades, MEC.
- DELORS, J. (2001), La educación encierra un tesoro, Madrid, Santillana.
- DELVAL, J. (1991), Aprender a aprender, Madrid. Alambra Logman.
- DEWEY, J. (1997), Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación, Madrid, Morata.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (1989), núm. C 148, de 15/06/1989, págs. 00001 a 0003.

-(2002), núm. C 136, de 09/07/2002, págs. 00001 a 0003.

DfAz-SIBAJA, M.A.; COMECHE, M. I. y DfAz, M. I. (2009), Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos, Madrid, Pirámide.

DICKENS, W. T. y LANG, K. (1985), «A Test of Dual Labor Market Theory», American Economic Review, vol. 75, núm. 4, págs. 792-805.

DOBIE, K.J.; KIVLAHAN, D.R.; MAYNARD, C.; BREUSH, K.R.; DAVIS, T. M.; DOERINGER, P. B. Y PIORE, M. J. (1985), Mercados internos de trabajo y análisis laboral, Madrid, Ministerio de Trabajo.

DOLTO, F. (1999), La educación en el núcleo familiar, Barcelona, Paidós.

DRUCKER, P. F. (1993), Post-Capitalist Society, Nueva York, Harper Business.

DUSSEL, E. (2002), Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Madrid, Trotta.

ECHEBURÚA, E. Y CORRAL, P. de (1998), Manual de violencia familiar, Madrid. Siglo XXI de España Editores.

EISIKOVITS, Z.; WINSTOK, Z. y FISHMAN, G. (2004), «The first Israeli national survey on Domestic violence», Violence Against Women, 10(7), págs. 729-748.

ELLACURÍA, I. (1999), Filosofía de la realidad histórica, San Salvador, UCA Editores.

ENTRENA, M. S. (1997), «Cómo desarrollar la autoestima en los hijos», Educación para la prevención de drogodependencias, Madrid, Fundación Nacional Proforpa.

EPICURO (2000), Sobre la felicidad, Madrid, Debate.

ESTEVE, J. M. (2003), La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento, Barcelona: Paidós.

FAURE, E. y otros (1983), Aprender a ser, Madrid, Alianza Universidad/Unesco.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. y LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2007), «La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestros. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial», Revista Iberoamericana de Educación (versión on line), 43,3, págs. 1-12.

FERNÁNDEZ, A. Y CARMONA, G. (2009), «Re-hacer la educación: Los mapas del desarrollo humano», Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 21 (2), págs. 45-78.

FERNÁNDEZ, J. y NOBLEJAS, M. (2007), Cómo informar sobre infancia y

- violencia. Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- FERREIRA, M. J. (2003), «0 papel social do professor: uma contribuiçáo da filosofia da educaçáo e do pensamento freireano á formaçáo do professor», Revista Iberoamericana de Educación, núm. 33, págs. 55-70.
- FERRERO, J. J. (1994), Teoría de la Educación. Lecciones y lecturas, Bilbao, Universidad de Deusto.
- FONTAL MERILLAS, O. (2003), «La Educación Patrimonial. Teoría y práctica en el aula», El museo e Internet, España, Trea.
- FOUCAULT, M. (1995), Historia de la Sexualidad 1. La voluntad de saber, Madrid, Siglo XXI.
- Fox, W. (1994), «Ecología transpersonal», en WALSH y VAUGHAN (comps.), Trascender el ego, Barcelona, Kairós, págs. 388-391.
- FREIRE, P. (1992), Pedagogía del oprimido, Madrid, Siglo XXI.
- (2002), Pedagogía de la esperanza, México, Siglo XXI.
- (2009), La educación como práctica de la libertad, Madrid, Siglo XXI.
- FROMM, E. (1976), El miedo a la libertad, Madrid, Paidós.
- (1994), Psicoanálisis de la sociedad contemporánea, Madrid, FCE.
- (1999) ¿Tener o ser?, Madrid, FCE.
- FULLAT, O. (1984), Verdades y trampas de la pedagogía, Barcelona, CEAC.
- (1993), Política de la educación, Barcelona, CEAC.
- GADOTTI, M. (2001), «Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. págs. 1-11». Consultado el 6 de junio de 2006 http://www.rebellion.org/ecología/pedagogía2_51001.htm
- (2001), (2003), «La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil». Consultado el 8 de mayo de 2007 http://camoc33.googlepages.com/La_pedagogia_de_Paulo_Freire_2003.pdf.
- GADOTTI, M. (2004), Os Mestres de Rousseau, Sau Paulo, Cortez.
- GAJA, R. (2000), Bienestar, autoestima y felicidad, Barcelona, Plaza y Janes.
- GALTUNG J. (1985), Sobre la paz, Barcelona, Fontamara.

- GARCÍA CARRASCO, J. (2007), Leer en la cara y en el mundo, Barcelona, Herder.
- y GARCÍA DEL Dujo, A (1996), Teoría de la Educación. L Educación y acción pedagógica, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- GARCÍA DEL Dujo, A. (2009), «Análisis del espacio en los entornos virtuales de educación», Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 21 (1), págs. 103-128.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1998), «Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica», Revista de Educación, 317, págs. 145-156.
- GARCÍA Hoz, V. (1989), Educación personalizada, Madrid, Rialp.
- (1998), La práctica de la educación personalizada, Madrid, Rialp.
- y PÉREZ JUSTE, R. (1984), La investigación del profesor en el aula, Madrid, Escuela Española.
- GARCÍA, A. (1995), Valores y Educción, Madrid, FERE.
- GARCÍA M. 1. (1998), Recursos formativos e inserción laboral de jóvenes, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARDNER, H. (1994), Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, México, Fondo de Cultura Económica. Primera edición en inglés de 1983.
- (1995), Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Barcelona, Paidós.
- (2001), La inteligencia reformada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI, Barcelona, Paidós.
- (2005), Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo, Barcelona, Paidós.
- (2008), Las cinco mentes del futuro, Barcelona, Paidós.
- GAULTUNG, J. (1990), «Cultural violence», Journal of Peace Research, 27, págs. 291-301.
- GERVILLA, E. (1993), «Los valores de la LOGSE. Enseñanzas de Régimen General», Revista Española de Pedagogía, LI, 195, págs. 269-289.
- (2000), Los valores del cuerpo educando. Antropología del cuerpo y educación, Barcelona, Herder.

- (2000), «Un modelo axiológico de educación integral», Revista Española de Pedagogía, 58, 39-57.
- (2000), «Valores de la Educación Integral», Bordón, 52 (4), págs. 523-535.
- (2002), «La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema», Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria, vol. 14.
- (2003), «Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer», Revista Española de Pedagogía, núm. 224.
- (2004), «Buscando valores. Análisis de contenido axiológico», Perfiles Educativos, Universidad Nacional Autónoma de México, 26 (103), págs. 95-111.
- (2010), Educar en la Postmodernidad, Madrid, Dykinson.
- GIL CANTERO, F.; Jover, G.; NAVAL, C. y REYERO, D. (2008), «El diseño curricular de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos: debate social y análisis pedagógico», en S. Valdivieso y A. Almeida (eds.), Educación y Ciudadanía. XXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones, págs. 19-72.
- GOLEMAN, D. (1997), La Inteligencia Emocional, Barcelona, Vergara editores.
- (1999), La práctica de la inteligencia emocional, Barcelona, Kairós.
- GONZÁLEZ FERRERAS, J. Y WAGENAAR, R. (2003), Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One, Bilbao, Universidad de Deusto.
- GRACIÁN, B. (1980), El Crítico, Madrid, Cátedra.
- Gissó, A. (2006), «La corporeidad: Hacia una inteligencia corporal en la escuela», en M. Castañer (coord.), La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas, Barcelona, Graó, págs. 9-31.
- GüEZMES, A.; PALOMINO, N. y RAMOS, M. (2002), Violencia sexual y física contra las mujeres en el Perú, Lima, Flora Tristán Organización Mundial de la Salud-Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- HAIRE, M.; GHISELLI, E. Y PORTER, L. W. (1971), Actitudes de los directivos: un estudio transcultural, Madrid, Marova.
- HEIDENREICH, M (2003), «Die Debate um die Wissensgesellschaft», en BóSCHEN, STEPHAN Y SCHULZ-SCHAEFFER, I. (ed.), Wissenschaft in der Wissensgesellschaft, Opladen, Westdeutscher Verlag.
- HEINEMANN, P. P. (1972), Mobbing-gruppvald blant barra och vuxna, Estocolmo,

Natur och Kultur.

HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2003), «El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales», en E.Ballester y otros (coords.), El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales, Cuenca, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

HOBBS, T. (1980), Leviatán, Madrid, Editora Nacional.

HOHNEN, P. (2008), The Earth Charter, GRI, and the Global Compact: guidance to users on the synergies in application and reporting, Amsterdam, GRI.

HoMs, O. (2008), La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento, Barcelona, Fundación La Caixa.

HORKHEIMER, M. (2000), Anhelos de justicia. Teoría crítica y religión, Madrid, Trotta.

HOUEL, A.; LHOMOND, B.; MAILLOCHON, E. Y SAUREL-CUBIZOLLES, M. J.,
<http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/pro/EducPatrimonial/index.asp?categoria=2586>.

-<http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>.

-http://www.usal.es/-teoriaeducacion/rev_numero_10_02/ n10-02-buxarraismartinez.pdf.

IANNI, N. D. (2003) «La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja», Revista Iberoamericana de educación, Monográfico Cultura centro y convivencia escolar.

IV CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA MUJER, Acción para la igualdad, el desarrollo y la paz, Beijing, China, septiembre de 1995.

IYANGA PENDI, A. (1996), La Educación contemporánea, Teorías e Instituciones, Nau Llibres, Valencia, págs. 351-384.

JASPARD, M.; BROWN, E.; CONDON, S.; FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, D. y JASPEAS, K. (1958), Filosofía (volumen 2), Madrid, Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.

JIMÉNEZ Ríos, F. J. (1995), Dios, el tiempo y la historia. Stephen Hawking, Tomás de Aquino y Xavier Zubiri, Málaga, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

JIMÉNEZ Ríos, F. J. (2000), «Memoria poética. La potencia histórica de una imperceptible revolución teológica», Studia Anselmiana, 129, págs. 23-52.

- (2003), El valor sexual en la educación integral de la persona. Un análisis estimativo en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, Granada, Universidad de Granada.
- (2004), La sexualidad. Una urgencia educativa, Madrid, San Pablo.
- JIMÉNEZ Ríos, F. J. (2006), «El valor sexual en la educación integral de la persona», Revista Española de Sexología, 137-138 (monográfico).
- JOHNSON, H.; OLLUS, N. y NEVALA, S. (2008), Violence Against women. An International Perspective, Nueva York, Springer.
- JUÁREZ, H. M.' (1982), «Los M.R.P.: una iniciativa del profesorado», Vida Escolar, núm. 223, págs. 13-15.
- KAUFMAN, M. (1989), Hombres: placer, poder y cambio, Editora Taller. Santo Domingo, República Dominicana, pág. 34.
- (1999), Las 7 P's de la violencia de los hombres, Taller organizado por Save the Children/Reino Unido.
- KENWAY, J. y FITZCLARENCE, L. (1997), «Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies», en Gender and Education, 9(1), págs. 117-133.
- KIMEL, M. (2001), «Masculinidades globales: restauración y resistencia», C.Sánchez Palencia y J.C.Hidalgo (eds), Masculino plural. Construcciones de la masculinidad, Lérida, Universidad de Lleida.
- KUBIAK, S. P. (2005), American Journal of Orthopsychiatry, 75 (4), págs. 451-465
- LANZ, S. (2005), «Ecopedagogía y Cultura depredadora», Revista Cubana de Educación Superior, vol. 25, págs. 59-70.
- LEROI-GOURHAN, A. (1965), Le Geste et la Parole, París, Bibliothèque Albin Michel.
- LÉVINAS, E. (1999), Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad, Salamanca, Sígueme.
- LÉVY-LEBOYER, C. (2003), Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas, Barcelona, Gestión 2000.
- LEY 16/1985 de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE, 04/10/90). En http://www.boe.es/t/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1990/24172 (Consultado:08-11-2009).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 04/05/06). En <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf> (Consultado: 28-10-2009).

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de la Cualificaciones y de la Formación Profesional. (BOE, 20/06/02). En <http://www.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf> (Consultado: 20-10-2009).

LÓPEZ, N.; IRIARTE, C. y GONZÁLEZ, M. C. (2008), Competencia social y educación cívica, Madrid, Síntesis.

LORENTE Acosta, M. (2004), El rompecabezas. Anatomía del maltratador, Barcelona, Crítica.

-(2007), «Violencia de Género, educación y socialización: acciones y reacciones», Rey. de Educación, 342, enero-abril, págs. 19-35

LuBBERS, R. (2008), Conferencia en el Earth Charter Meeting, Ámsterdam (1-3 /XII).

-y otros (2008), Inspiration for global governance. The Universal Declaration of Human Rights and the Earth Charter, Ámsterdam, Earth Charter International/UNESCO/NCDO.

MACEDO, D. (2000), «Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana», Educación XX], 3, págs. 53-61.

MARAVALL, J. M. (1983), «José M.' Maravall a los M.R.P.», Vida Escolar, 223, págs. 81-88.

-(1986), La reforma de la enseñanza, Barcelona, Laia, 77.

MARCHESI, A. y DÍAZ, T. (2007), Las emociones y los valores del profesorado, Madrid, Fundación Santa María. Consultado el 8 de enero de 2009, <http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>.

MARÍN, M. A. (1992), Crecimiento personal y desarrollo de valores, Valencia, Promolibro.

MARÍN, R. (1973), Conferencia Internacional de Educación, Vida Escolar, págs. 153-154.

-(1976), Valores, objetivos y actitudes en educación, Valladolid, Miñón.

-(1993), Los valores, un desafío permanente, Madrid, Cincel.

- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1985), «Los valores, fundamento de la educación», en J.L.Castillejo, J.Escámez y R.Marín, Teoría de la educación, Salamanca, Anaya, págs. 65-85.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989), «La educación personalizada desde el ángulo axiológico», en V.García Hoz (dir.), Tratado de educación personalizada. El concepto de persona, Madrid, Rialp, págs. 152-176.
- MARINA, J. A. (2006), Aprender a convivir, Barcelona, Ariel.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993), «Los MRPs y el compromiso con la escuela», Cuadernos de Pedagogía, 220, págs. 104-109.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, C. (2007), El legado de la Institución Libre de Enseñanza en el proyecto educativo andaluz, Granada, Publicaciones, Universidad de Granada, 37, págs. 9-18.
- MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ, F. M. (2009a), «El proceso de inserción laboral: implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad», Revista Complutense de Educación, 20 (2), págs. 455-471.
- (2009b), «Género, cultura emprendedora y educación: un estudio descriptivo», Revista de Ciencias de la Educación, 217, págs. 59-79.
- y CARMONA, G. (2009), «Aproximación al Concepto de "Competencias Emprendedoras": Valor Social e Implicaciones Educativas», REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(3), págs. 82-98. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art6.pdf> (Consultado: 06/11/2009).
- MASTERMAN, L. (1993), La enseñanza de los medios de comunicación, Madrid, Ediciones de la Torre.
- MATE, R. (2003), Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política, Madrid, Trotta.
- (2006), Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia», Madrid, Trotta.
- MAYOR, F.; CARRASCOSA, M. Y ORTEGA, J. A. (2006), «La enseñanza de las religiones y su posible contribución al desarrollo de la paz», Bordón. Revista de Pedagogía, 58, (4-5), págs. 647-659. E.Gervilla (coord.), Monográfico: La enseñanza religiosa en los centros educativos.
- McCLELLAND, D. C. (1973), «Testing for competent rather than intelligence», American Psychologist, 28 (1), págs. 1-14.

- MEDINA, A. y SALVADOR, F. (2002), *Didáctica General*, Madrid, Prentice Hall
- MEGÍAS, C. (2007), «Arte para conocer y cambiar el mundo. Propuesta educativa desde una perspectiva sociológica», *Arte, Individuo y Sociedad*, 19, 81-94. Consultado el 4 de enero de 2010. <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARI-S0707110081A.PDF>
- MERLEAU-PONTY, M. (2000), *Fenomenología de la percepción*, Madrid, Altaya.
- MERTENS, L. (1996), «Labour Competence: Emergence», *Analytical Frameworks and Institutional Models*, Montevideo, Cinterfor/ILO.
- METZ, J. B. (2002), *Dios y tiempo. Nueva teología política*, Madrid, Trotta.
- (2007), *Memoria passionis. Una evocación provocadora e una sociedad pluralista*, Santander, Sal Terrae.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994), *Centros educativos y calidad de enseñanza*, Madrid, MEC.
- (2006), *Competencias básicas. Anexo 1 de los Reales Decretos sobre enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria* (BOE, 08/12/06 y 05/01/07) En http://www.boe.es/g/es/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/00238&txtlen=1000 (Consultado: 25-10-2009).
- (2006), *Directrices para la elaboración de títulos de Grado y Máster* En <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/directrices-2006.pdf> (Consultado: 11-11-2009).
- Mischel, W. (1979), *Introducción a la personalidad*, México, Interamericana.
- MOONEY, J. (2000), «Revealing the hidden figure of domestic violence», en J.Hammer y C.Itzin (eds.), *Home truths about domestic violence*, Nueva York, Routledge, págs. 24-44.
- MORAGAS, M. (1992), *Cultura simbols i Jocs Olímpics: la mediació de la comunicació*. Centre d'investigació de la Comunicació, Barcelona, CIC.
- MORILLAS, M. D. (2006), *Competencias para la ciudadanía. Reflexión, decisión, acción*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Narcea.
- MOUNIER, E. (1966), *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, Taurus.
- (1978), *El personalismo*, Buenos Aires, Eudeba.
- NARANJO, C. (2004), *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, Vitoria, La Llave.

- NAVAL, C. (2009), Educación de la sociabilidad, Pamplona Eunsa, Astrolabio.
- NAVARRO SANDALINAS, R. (1992), «La Ley Villar y la formación del profesorado», Revista de Educación, núm. extraordinario: La Ley General de Educación veinte años después.
- NELSEN, J. (2007), Cómo educar con firmeza y cariño, Barcelona, Medici.
- NIETZSCHE, F. (2007), Así habló Zaratustra: un libro para todos y para nadie, Madrid, Alianza.
- NoS, A. (2010), Fuera de la cabeza. Por qué no somos el cerebro y otras lecciones de biología de la consciencia, Barcelona, Kairós.
- NÚÑEZ, L.; BISQUERRA, R.; GONZÁLEZ, J. Y MOAR, M.' C. (2006), «Emociones y educación: una perspectiva pedagógica», en J. M.' Asensio, J.García Carrasco, L.Núñez y J.Larrosa, La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana, Barcelona, Ariel, págs. 169-220.
- OCDE (2001), «Science, Technology and Industry Scoreboard 2001», Towards a knowledge-based economy, París.
- OLWEUS, D. (1973), Personality and aggression, en J.K.Cole y D. D.Jensen (eds.), Nebraska Symposium on Motivation. Hemisphere, Lincoln University of Nebraska Press.
- (1998), Conductas de acoso y amenaza entre escolares, Madrid, Morata.
- OMS-OPS-WAS (2000), Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción, Guatemala, OMS.
- ONU (1993), Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas.
- ORAISÓN, M. (coord.) (2005), Globalización, ciudadanía y educación, Madrid, Octaedro.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1961), Obras Completas, vol 1, Madrid, Revista de Occidente
- (1964), «¿Qué es filosofía?», Obras completas, vol. VII, Madrid, Revista de Occidente.
- ORTEGA, M. (2004), Interculturalidad y Comunicación, Melilla. UNESCO.
- (2007), Póster Valores, Cronología Educativa Inicial, IV Simposium Mundial de Educación Física, Melilla, UGR.
- (1998), La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de

- Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. (2000), *Educación para la Convivencia para prevenir la violencia*, Madrid, Visor.
- y MORA-MERCHÁN, J. A. (2000), *Violencia Escolar. Mito o realidad*, Sevilla, Mergablum.
- PALOMERO, J. E. y FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M. R. (2002), «La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia familiar», *Revista del Formación del Profesorado*, 44, págs. 15-35.
- PÉREZ JUSTE, R. (2008), «Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada», en J.M.Touriñán (coord.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*, La Coruña, Netbiblo, págs. 54-75.
- PERRENOUD, P. (2009), «Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, págs. 45-64.
- PIORE, M. y DOERINGER, P. (1985), *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*, 2.a edición, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- PLATÓN (1969), *La República*, Madrid, Aguilar.
- POLA, M. J. (2002), *Feminicidio en República Dominicana*, Santo Domingo, República Dominicana, Profamilia.
- PRATS, J. (1991), «Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: Elementos para la construcción de un modelo», *Revista de Pedagogía, Bordón*, vol. 43, núm. 2, págs. 163-168.
- PRO, A. (2007), «De la enseñanza de los conocimientos a la enseñanza de las competencias», *Alambique*, 53, págs. 10-21.
- QUINTAS, J. R. (1983), *Economía de la educación*, Madrid, Pirámide.
- RASPANTI, A. (1995), *Padres y adolescentes. Hacia la autonomía y la libertad*, Madrid, San Pablo.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe. En <http://www.rae.es> (Consultado: 20-10-2009).
- REBOUL, O. (1999), *Los valores de la educación*, Barcelona, Idea Universitaria.
- RENOLD, E. (2001), «Learning the «hard» way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school», en *British Journal of*

- Sociology of Education, 22(3), págs. 369-385.
- RENOLD, E. (2004), «Other boys:negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school», Gender and Education, 16(2), págs. 247-266.
- RINFRET-RAYNOR, M.; Riou, A.; CANTIN, S.; DROUIN, C. y DURÉ, M. (2004), «A survey on violence against female partners in Québec, Canada», Violence Against Women, 10(7), págs. 709-728.
- ROBINSON, Ch. y L. (1994), Qué hacer con nuestros hijos, Bilbao, Mensajero.
- RocKEFELLER, S. (1996), «Global ethics, international law, and the Earth Charter, Earth Ethics, spring/summer, págs. 27-40.
- (2008), Conferencia en el Earth Charter Meeting, Amsterdam (1-3 /XII).
- y VILELA, M. (2008), Folleto Informativo, Iniciativa de la Carta
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.' C. (2007), «Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate», Revista de Educación, 342, enero-abril, págs. 397-418.
- ROJAS MARCOS, L. (2007), La autoestima: nuestra fuerza secreta, Madrid, Espasa.
- ROLDÁN, R.; LÓPEZ, C. Y CABELLO, F. (2004), «El sistema sexual», Sexología integral, 1, págs. 87-91.
- RUIZ PÉREZ, 1. Y PLAZAOLA CASTAÑO, J. (2005), «Intimate partner violence and mental health. Consequences in women attending family practice in Spain», Psychosom Med, 67 (5), págs. 791-797.
- RYCHEN, D. S. (2006), «Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida», en D.S.Rychen y L. H. Salganik (eds.), Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico, Málaga, Aljibe, págs. 91-126.
- SAGOT, M. (2004), Resultados de la Encuesta Nacional de Violencia Contra las Mujeres, San José, Costa Rica, Centro de Investigación en Estudios de la Mujer, Universidad de Costa Rica.
- (2006), «La paz comienza en casa: las luchas de las mujeres contra la violencia de acción estatal en Costa Rica», en N. Lebon y E.Maier (eds.), De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina, México D. E., Siglo XXI Editores-LASA-UNIFEM.
- (2008), «Estrategias para enfrentar la violencia contra las mujeres: reflexiones feministas desde América Latina», Athenea Digital, 14, 215-228. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenealindex.php/atheneaDigital/article/view/571>
- SAKAMOTO, A. Y POWERS, D. (1995), «Education and the ual Labor Market for

- Japanese Men», *American Sociological Review*, vol. 60, núm. 2, págs. 222-246.
- SALGANIK, L. H. y STEPHENS, M. (2006), «Prioridades competenciales en la política y la práctica», en D.S.Rychen y L. H. Salganik (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, Málaga, Aljibe, págs. 49-71.
- SALMERÓN, P. (2005), *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*, Granada, Universidad de Granada. Descargado el 16 de junio de 2009 <http://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- SAMOUR, H. (2003), *Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría*, Granada, Comares.
- (2006), «El significado de la filosofía de la liberación hoy». *Diálogo filosófico*, núm. 65, págs. 233-252.
- SANMARTÍN, J. (2000), *La violencia y sus claves*, Barcelona, Ariel.
- SANTOS, M. (2006a), «La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia», *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, núm. 34, págs. 79-90.
- (2006b), «Paulo Freire y la cultura escolar: condiciones para una escuela viva», *Eca Estudios Centroamericanos*, vol. 61, núm. 696, págs. 1033-1042.
- (2008a), «Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, págs. 155-173.
- (2008b), *La educación como búsqueda. Filosofía y Pedagogía*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (2009a), «La pedagogía de Paulo Freire: de la situación límite al diálogo como utopía», en H.Cerutti y J.Pakkasvirta (eds.), *Utopía en Marcha*, Quito, Ediciones Abya-yala, págs. 385-398.
- (2009b), «Relaciones entre la Teología de la Liberación y la pedagogía de Paulo Freire», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 220, págs. 425-444.
- SARTRE, J. P. (1955), *A puerta cerrada*, Buenos Aires, Losada.
- ScxmLTZ, M. A. (2003), *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*, Paris, La documentation Française.
- SKELTON, C. (1997), «Primary boys and hegemonic masculinities», *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), págs. 349-369.
- (2003), «Male primary teachers and perceptions of masculinity», *Educational Review*, 55(2), págs. 195-209.

- SLABY, M. (2008), *Generating the renewable energy of hope. The Earth Charter guide to religion and climate change*, Ámsterdam, Earth Charter Internactional.
- SMITH, P. K y SHARP, S. (1994), *School bullying*, Londres, Routledge.
- SOBRINO, J. (2006), *Terremoto, terrorismo, barbarie y utopía. El salvador, Nueva York, Afganistán, San Salvador*, UCA Editores.
- (2007), *Fuera de los pobres no hay salvación*, Madrid, Trotta.
- (2008), *Jesucristo liberador. Lectura histórica-teológica de Jesús de Nazaret*, San Salvador, UCA Editores.
- SOSA, N. M. (1995), «Los caminos de fundamentación para un ética ecológica», *Revista Complutense de Educación*, 6 (2), págs. 121-144. Consultado el 4 de enero de 2010. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9595220121A.PDF>
- SPENCE, M. (1976), «Emisión de señales en el mercado de puestos de trabajo», *Revista Española de Economía*, VI, núm. 2, págs. 343-367.
- STARK, E.; FLITCRAFT, A. y FRAZIER, W. (1979), «Medicine and patriarchal violence: The social construction of a "private" event», *International Journal of Health Service*, 9, págs. 461- 493.
- SwAIN, J. (2000): «"The money's good, the fame's good, the girls are good": The role of playground football in the construction of young boys' masculinity in a junior school», *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), págs. 95-109.
- (2002), «The right stuff: fashioning an identity clothing in a junior school», *Gender and Education*, 14(1), págs. 53-69.
- (2003), «How young schoolboys become somebody: the role of the body in the construction of masculinity», *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), págs. 299-314.
- (2004), «The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting», *British Educational Research Journal*, 30(1), págs. 169-185.
- TEJADA, J. (1999), «Acerca de las competencias profesionales 1», *Herramientas*, 56, págs. 20-30.
- TEJADA, J. y NAVÍO, A. (2005), «El desarrollo y la gestión de competencias: una mirada desde la formación», *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), págs. 1-16.
- THURow, L. (1988), «La competencia por los puestos de trabajo: la lista de

- contratación de mano de obra», en A.Meixide (ed.), El mercado de trabajo y la estructura salarial, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- (1996), El Futuro del Capitalismo, Buenos Aires, Ed. Javier Vergara.
- TIERNO, B. (1993), Los hijos y el entorno, Madrid, San Pablo.
- TIERRA. También en www.cartadelatierra.org.
- TOHARIA, L. (1986), «La flexibilidad del mercado de trabajo: algunas reflexiones teóricas», Claridad, núm. 14-15.
- El mercado de trabajo. Teoría y aplicaciones, Madrid, Alianza.
- TORRABA, S. (2010), «Es simple: a más formación menos paro», Diario El País, 02/02/2010, Madrid, Prisa Editorial.
- TRIANES, V.; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. Y MUÑOZ SÁNCHEZ, A. (2001), «Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores», Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41, págs. 73-93.
- TuVILLA, J. (2004a), Guía para elaborar un Proyecto Integral de Escuela: Espacio de Paz, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- (2004b), Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas, Bilbao, Desclée.
- UNESCO (1972), Convención para la Protección el Patrimonio Natural y Cultural. París
- (2003), Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. París.
<http://www.museopusol.com/>
- UNISPORT (1993), La educación contra la violencia. El potencial del Fair Play en el deporte, Málaga, UNISPORT.
- UNITED NATIONS (2000), The world's women. Trends and satatistics, Nueva York, United Nations
- VILLAR ANGULO, L. M. (1977), La formación del profesorado: Nuevas contribuciones, Madrid, Aula XXI.
- WEINERT, F. E. (2004), «Concepto de competencia: una aclaración conceptual», en D.S.Rychen y L.H.Salganik (eds.), Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida, México, Fondo de Cultura Económica, págs. 94-127.
- WILLKE, H. (1998), Systemisches Wissensmanagement, UTB/Lucius & Lucius. Stuttgart.

YANES GONZÁLEZ, J. (1998), «La formación del profesorado de secundaria: Un espacio desolado», *Revista de Educación*, 317, págs. 65-80.

ZAMBRANO, M. (2007), *Filosofía y Educación*. Manuscritos, Málaga, Ágora.

ZUBIRI, X. (1986), *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza.

-(1998), *El hombre y Dios*, Madrid, Alianza.

ÍNDICE DE COLABORADORES

GABRIEL CARMONA ORANTES es diplomado en Magisterio, licenciado en Pedagogía y doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesor de Enseñanza General Básica, Orientador psicopedagógico en programas de inclusión sociolaboral, Profesor a Tiempo Completo del departamento de Pedagogía (Universidad de Granada). Asesor Patrono de la Fundación Formación y Empleo Sierra Nevada de Economía Social, Asesor para Formación y Recursos Humanos de la Asociación de Empresas de Inserción Laboral de Andalucía. Coordinador del grado de Educación Social (Universidad de Granada). Es miembro del grupo HUM-580 «Valores Emergentes y Educación Social» de la Junta de Andalucía. Sus líneas de investigación se centran en Educación para la inclusión social por el empleo y Valores, cultura de Paz en el contexto Carta de la Tierra y Educación integral.

VALENTÍN CAROZO MARTÍN es licenciado en Pedagogía. Desarrolla su labor como docente en la Formación Profesional Ocupacional, actualmente denominada Formación Profesional para el Empleo. Con anterioridad trabajó como Asesor Técnico Pedagogo en la Consejería de Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía. Al mismo tiempo, ha desarrollado su labor como Jefe de Estudios en diferentes gestoras de formación continua, en las que ha coordinado acciones formativas previstas en planes nacionales y autonómicos. Su labor investigadora viene definida por la formación continua de los trabajadores, participando en varias investigaciones a nivel nacional y europeo, de las que han emanado diferentes productos didácticos aplicables a la formación e inserción para el empleo. Ha publicado numerosas obras y artículos en revistas nacionales e internacionales.

PILAR M.CASARES GARCÍA es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada en donde es Profesora Titular del Área de Teoría e Historia de la Educación. Sus líneas de investigación están relacionadas con educación y valores (evaluación de valores de jóvenes y personas mayores; análisis de contenidos axiológicos: leyes, textos oficiales, películas infantiles, etc.); educación integral; valores y empleabilidad; procesos educativos formales, no formales e informales; educación y personas mayores. Sus trabajos han sido difundidos en diversas revistas nacionales e internacionales. Asimismo, ha coordinado numerosos trabajos y organizado eventos en relación con la profesionalización e inserción laboral del alumnado en espacios formales, no formales e informales.

M.^a SOCORRO ENTRENA JIMÉNEZ es doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada (Premio Extraordinario) y Profesora Titular de Pedagogía Social del departamento de Pedagogía de esta misma Universidad. Es miembro del Grupo de Investigación «Valores Emergentes y Educación Social». Su docencia se centra en

asignaturas vinculadas con la Pedagogía Social. Como línea de investigación prioritaria destaca la intervención socioeducativa con grupos excluidos, materializándose dicha línea en numerosas publicaciones: libros, capítulos de libros, artículos, etc. Asimismo, acumula amplia experiencia profesional derivada del desempeño de su carrera como maestra de Educación Primaria, que queda plasmada también en diversas publicaciones.

ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERÍA es licenciado en Filosofía por la Universidad de Santo Tomás de Aquino de Roma; en Filosofía y Letras, sección de Filosofía, por la Universidad de Valencia y doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, en la que trabaja como profesor titular (departamento de Pedagogía). Es miembro fundador de la Asociación Española de Investigación para la Paz y del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Imparte las asignaturas de Filosofía de la Educación y Educación para la Paz. Trabaja en temas de Cultura de Paz en el contexto de la Carta de la Tierra y en una teoría y práctica de una educación más integral. Ha publicado varios libros, artículos en revistas nacionales e internacionales y comunicaciones y ponencias en Congresos. Ha participado en proyectos de investigación y dirigido tesis doctorales.

ENRIQUE GERVILLA CASTILLO es doctor en Ciencias de la Educación y en Teología, catedrático de Filosofía de la Educación, en el departamento de Pedagogía, de la Universidad de Granada. Es coordinador del Grupo de Investigación «Valores Emergentes y Educación Social» de la Junta de Andalucía. Imparte docencia en las materias de Teoría de la Educación (E. Infantil), Educación Moral y Cívica (Lic. Pedagogía) y Educación en Valores (Doctorado). La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora le ha concedido cuatro tramos o períodos positivos de investigación. Sus líneas de investigación, así como sus publicaciones, se centran en la postmodernidad, axiología educativa y educación moral y religiosa. Ha publicado numerosos libros relacionados con temas sobre educación.

ANTONIO GUEVARA MARTÍNEZ es doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia y diplomado en Profesorado de EGB. Inspector de Educación en la Dirección Provincial de Educación (Melilla). Ha sido tutor en el Centro Asociado de la UNED en Melilla e imparte docencia en Magisterio como profesor asociado en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla. Su línea de investigación se circunscribe a la formación del profesorado y es miembro de dos entidades científicas, del Grupo de Investigación «Valores Emergentes y Educación Social» (Junta de Andalucía) y de la Sociedad Española de Pedagogía. Es autor de diversas publicaciones. Ha participado como ponente en cursos de formación del profesorado.

FRANCISCO JAVIER JIMÉNEZ Ríos es licenciado y doctor en Pedagogía, Filosofía y Teología. Máster en Educación Social y Animación Sociocultural, Máster en Sexología y Terapia Sexual. Profesor en el departamento de Pedagogía

de la Universidad de Granada, con docencia en Pedagogía, Magisterio y Educación Social. Su investigación se centra en el lugar de los valores en una educación integral de la persona, especialmente en la incidencia de los valores sexuales en la construcción de un tejido social saludable. Colabora con IAVANTE en la formación sexológica de profesionales de atención primaria en el ámbito de la salud.

TERESA LARA MORENO es doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada y profesora del departamento de Pedagogía de dicha universidad. Ha impartido su docencia en el área de conocimiento de Teoría de la Educación en diversas asignaturas: «Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación», «Valores y Educación», etc. Es miembro del grupo de investigación «Valores Emergentes y Educación Social» (HUM-580). Su línea básica de investigación se centra en los valores y la educación, en torno a la cual gira su principal producción científica recogida en numerosas revistas de carácter nacional e internacional, entre otras publicaciones.

FRANCISCO MIGUEL MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ es doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada y Máster en Educación Social por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Profesor Ayudante Doctor en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Ha impartido docencia en las titulaciones de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide, y en la actualidad en Pedagogía, Psicopedagogía, Magisterio y Grado en Educación Social en la Universidad de Granada. Ha participado como investigador en varios proyectos nacionales e internacionales en temas relacionados con la exclusión e inclusión de colectivos en riesgo social. Asimismo, sus líneas de investigación se centran, principalmente, en la «formación para la inserción sociolaboral», «desarrollo y educación de competencias sociales y laborales de grupos vulnerables» y «fomento de la cultura emprendedora entre los jóvenes». Sobre estas temáticas, ha publicado numerosos trabajos en revistas científicas especializadas (entre ellos varios ISI), capítulos de libros, así como numerosas comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Es miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y de la Sociedad Española de Pedagogía.

AMELIA MATUTE LÓPEZ es diplomada en Magisterio, licenciada en Pedagogía, Postgrado en Educadores Sociales Especializados y Animación Socio Cultural, Máster en Drogodependencias, Experto Universitario en Mediación Familiar, doctora en Pedagogía, miembro del Grupo de Investigación (HUM-580) «Valores Emergentes y Educación Social» de la Junta de Andalucía. Ha sido docente en varios cursos de postgrado. Tanto su docencia como sus investigaciones se centran en los temas relacionados con la Educación social, fundamentalmente en la violencia de género, drogas e inserción laboral. Actualmente trabaja en centros de recuperación e inserción de drogodependientes.

MANUEL ORTEGA CABALLERO es doctor por la Universidad de Granada,

licenciado en Psicopedagogía, diplomado en Educación Física, Experto Universitario en «Atención a la Diversidad, Diagnóstico y Educación de los Alumnos con Altas Capacidades» y Experto Universitario en Enseñanza. Es profesor de la Universidad de Granada, en la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (departamento de Pedagogía) en donde imparte docencia en las materias relacionadas con la Teoría de la Educación (Sociología y Antropología de la Educación). Profesor ERASMUS en la Universidad de Psicología y Pedagogía de Coimbra sobre «Mayores y calidad de vida» y también profesor de Primaria, ESO y Bachillerato. Sus líneas de investigación se centran en la relación de la educación con los valores, la actividad física y el deporte. Sobre tales temas ha participado en congresos y publicado una serie de libros, capítulos de libros, artículos, etc.

MARCOS SANTOS GÓMEZ es licenciado en Filosofía y doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada. Ejerce como profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, impartiendo asignaturas relacionadas con la Teoría y la Filosofía de la Educación. Además, ha sido profesor invitado en la Universidad Centroamericana «José Simeón Cañas» de El Salvador, donde impartió diversos cursos de postgrado y conferencias. En su investigación, destacan numerosos artículos publicados en prestigiosas revistas de carácter nacional e internacional, dedicando especial atención a la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

ANDRÉS SORIANO DÍAZ es profesor de Pedagogía social en la Universidad de Granada. Cuenta entre sus publicaciones con un considerable número de artículos en revistas nacionales e internacionales así como varios libros todos ellos relacionados con temáticas educativas y sociales. Es miembro fundador del Grupo de Investigación «Valores Emergentes y Educación Social» (HUM-580) de la Junta de Andalucía donde desarrolla líneas de investigación relacionadas con los valores, la familia, la prevención educativa de la violencia y la educación para la paz. Es profesor invitado en varios programas de doctorado de distintas universidades europeas y americanas.

JUAN ANTONIO VERA CASARES es doctor en Ciencias de la Educación y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación) en la UNED, diplomado en Profesorado de Educación General Básica (especialidad de Ciencias) cursados en la Universidad de Granada. Actualmente ocupa el cargo de Director de la Sección Departamental del departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada en el Campus de Melilla, labor que compatibiliza con la de Presidente del Centro UNESCO de Melilla y Vicepresidente de la Federación Europea de Asociaciones, Centros y Clubes UNESCO. Su línea de docencia se encauza en el área de Teoría, Historia de la Educación y Pedagogía Social, tanto en la formación del profesorado de Infantil y Primaria como en el de Secundaria. Su línea de investigación prioritaria se desarrolla en Programas Emergentes de Educación Social, tanto a niveles de análisis y planificación como en niveles de intervención.

Cuenta con varias publicaciones vinculadas tanto a la línea de la docencia como a la de la investigación y es miembro del Grupo de Investigación «Valores Emergentes y Educación social», desde su fundación.

2 J.Ortega y Gasset (1961), Obras Completas, vol. 1. Madrid, Revista de Occidente, pág. 322.

3 J.Ortega -y Gasset (1964), «¿Qué es filosofía?», en Obras completas, vol. VII. Madrid, Revista de Occidente, pág. 431.

4 H.Bouché (2003), Educar para un nuevo espacio humano, Madrid, Dykinson, pág. 41.

1 Marx recoge este término de Hegel (conciencia infeliz: se experimenta a sí misma como separada de la realidad a la que pertenece) y de Feuerbach (alienación religiosa), dándole un significado propio: histórico-económico.

s Aristóteles en su Ética a Nicómaco y en la Política subraya la imposibilidad de definir al hombre fuera de la función social. El hombre es «zoon politikon», un animal de «polis», una bestia civilizada, o, de lo contrario, deja de ser hombre. El ser humano tiene que vivir en sociedad para ser «ánthropos», humano.

6 O.Fullat (1984), Verdades y trampas de la pedagogía, Barcelona, CEAC, pág. 87.

10 En este mismo sentido, Hobbes, en el libro «Leviatán» (1651), sostiene que el estado de naturaleza de los hombres es un infierno, porque se basa en la lucha de cada uno contra los otros, lo cual es, incluso contra la ley natural de conservación.

9 O.Fullat (1994), Política de la educación, Barcelona, CEAC, pág. 52.

N.Maquiavelo (1987), Discursos sobre la primera década de Tito Livio, Madrid, Alianza

s N.Maquiavelo (1988), El Príncipe, Madrid, Tecnos.

12 B.Gracián (1980), El Criticón. Madrid, Ediciones Cátedra, página 658.

Platon, La República, 479 c.

13 O.Fullat, Verdades y trampas de la pedagogía, ob. cit., pág. 95.

14 E.Gervilla (2002), «La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema», Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, vol. 14.

15 La anorexia nerviosa es un trastorno del comportamiento alimentario caracterizado por una fuerte pérdida de peso corporal, habitualmente fruto de la

decisión voluntaria de adelgazar. Para ello se reduce el consumo de alimentos, se ingieren indebidamente laxantes, se autoprovoan vómitos, se realiza un desmesurado ejercicio físico, se consume diuréticos, etc. Tal enfermedad, de la que generalmente no se tiene conciencia, es mayoritariamente sufrida entre los jóvenes (14-18 años). Estos experimentan un intenso miedo al aumento de peso, a pesar de su progresiva disminución distorsionada, así, su imagen corporal, su autoimagen.

La bulimia es igualmente un trastorno del comportamiento alimentario, en el que la persona afectada ingiere cantidades de alimento superiores a lo normal, sin posibilidad alguna de control. Los atracones se unen a prácticas destinadas a compensar la silueta corporal: vómitos autoinducidos, laxantes, diuréticos, etc. Esta sensación provoca restricciones alimentarias y ayunos compensatorios, que asemeja la bulimia con la anorexia, así como la preocupación desmesurada por el peso y la influencia de éste en la autoestima (Toro, 1996, págs. 7-11).

16 G.Lipovetsky (2006), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama.

17 V.Camps y S.Giner (1998), *Manual de civismo*, Barcelona, Ariel, págs. 74-75. Se ha perdido, como comentaba el propio Weber, al final del ensayo publicado en 1920, la pérdida del 'ethos' calvinista y, con él, la ética del esfuerzo y la laboriosidad que no admite concesiones a la pasión, ni al lujo...

19 O.Reboul (1999), *Los valores de la educación*, Barcelona, Idea Universitaria, pág. 146.

20 E.Fromm (1995), *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, pág. 309.

18 El Siglo de las Luces y la Revolución francesa confirmaron el valor de la razón, de la diosa razón, como medio para salir de la minoría de edad. En este sentido es significativo el famoso texto de Kant («¿Qué es la Ilustración?»), escrito en 1789, en el que se reafirma el núcleo central de la Ilustración: el hombre es capaz de caminar por sí mismo sin necesidad de tutela alguna: «La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere ande! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón! He aquí el lema de la Ilustración».

21 «La autosuficiencia es la mayor de todas las riquezas» (Epicuro, *Sobre la felicidad*, Madrid, Debate, 2000, pág. 75).

22 O.Reboul, ob. cit., págs. 88-89.

23 E.Mounier (1978), *El personalismo.*, Buenos Aires, Eudeba, págs. 36 y 38.

24 X.Zubiri (1986), *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza, pág. 602.

26 «Si quieres hacer rico a Pitocles, no aumentes sus riquezas sino limita sus deseos» (Epicuro, Sobre la felicidad, Madrid, Debate, 2000, pág. 79).

E.Gervilla (2003), «Pedagogía del esfuerzo y cultura del placer», Revista Española de Pedagogía, núm. 224, págs. 97-114.

zs Metamorfosis, 7,21.

1 M.Moragas, Cultura símbols i Jocs Olímpics: la mediació de la comunicació. Centre d'investigació de la Comunicació. Barcelona, 1992b.

2 UNISPORT, La educación contra la violencia. El potencial del Fair Play en el deporte, Málaga. 1993a.

s AAW (2003), Enciclopedia Ilustrada, Madrid, Salvat Editores.

4 M.Ortega (2004), Interculturalidad y Comunicación, Melilla, UNESCO.

5 E.Gervilla (2000), Valores del cuerpo educando, Barcelona, Herder.

6 M.Ortega (2007), Póster Valores, Cronología Educativa Inicial, IV Symposium Mundial de Educación Física, Melilla, UGR.

1 En Costa Rica, por ejemplo, la Encuesta Nacional de Violencia Contra las Mujeres demostró que los hombres con quienes las mujeres tienen relaciones familiares, de afinidad o convivencia cometen más del 65% de los actos de violencia. Asimismo, se comprobó la peligrosidad del ámbito «privado» ya que es en el hogar donde ocurren más del 80% de los incidentes de violencia, principalmente los perpetrados por compañeros íntimos, así como la mayoría de los asesinatos de mujeres o femicidios (Sagot, 2004; Carcedo y Sagot; 2002; Pola, 2002).

1 El Proyecto DeSeCo: es un programa de investigación desarrollado por una serie de países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) bajo el título de Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, conocido por las iniciales DeSeCo) Está basado en enfoques teóricos y conceptuales sobre la competencia, y se inició a finales de 1997 con el propósito de aportar unos sólidos fundamentos para la amplia gama de competencias que se necesitan para afrontar los desafíos del mundo presente y del futuro.

1 L Ellacuría (1999), Filosofía de la realidad histórica, San Salvador, UCA Editores, pág. 208. Sobre la filosofía de Ignacio Ellacuría aconsejamos consultar el excelente libro del profesor Héctor Samour: H. Samour (2003), Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría, Granada, Comares.

4 Ibid., pág. 189.

z M.Zambrano (2007), Filosofía y Educación. Manuscritos, Málaga, Ágora, pág. 150.

H.Samour Voluntad de liberación..., ob. cit., pág. 187.

6 L Ellacuría, citado por H.Samour, Voluntad de liberación..., ob. cit., pág. 196.

L Ellacuría, ob. cit., págs. 449-450.

'H.Samour, Voluntad de liberación..., ob. cit., pág. 206.

s P.Freire (2002), Pedagogía de la esperanza, México, Siglo XXI.

E.Lévinas (1999), Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad, Salamanca, Sígueme, pág. 74.

10 M.Santos (2006a), «La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia», Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social, núm. 34, págs. 79-90.

12 Véase H.Cerutti (2006), Filosofía de la liberación latinoamericana, México D. E, FCE; H.Samour (2006), «El significado de la filosofía de la liberación hoy», Diálogo filosófico, núm. 65, págs. 233-252.

13 E.Dussel (2002), Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Madrid, Trotta, págs. 91-294.

11 He estudiado la pedagogía de Freire en relación con algunos movimientos de la filosofía actual en M.Santos (2006b), «Paulo Freire y la cultura escolar: condiciones para una escuela viva», Eca Estudios Centroamericanos, vol. 61, núm. 696, págs. 1033-1042; M.Santos (2008a), «Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire», Revista Iberoamericana de Educación, núm. 46, págs. 155-173. M.Santos (2009a), «La pedagogía de Paulo Freire: de la situación límite al diálogo como utopía», en H.Cerutti y J.Pakkasvirta (eds.) Utopía en Marcha, Quito, Ediciones Abya-yala, págs. 385-398.

10. J.Sobrino (2007), Fuera de los pobres no hay salvación, Madrid, Trotta, pág. 48.

5 E.Dussel, ob. cit., págs. 359-372.

16 E.Lévinas, ob. cit.

17 E.Dussel, ob. cit., págs. 411-494.

1\$ Ibíd., págs. 452-460.

19 K.Jaspers (1958), Filosofía (volumen 2), Madrid, Revista de Occidente-

Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, págs. 66-70.

20 E.Fromm (1999), *¿Tener o ser?*, Madrid, FCE.

21 E.Fromm (1994), *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, Madrid, FCE.

22 *Ibíd.*, pág. 105.

23 E.Fromm (1976), *El miedo a la libertad*, Madrid, Paidós.

25 M.Santos (2009b), «Relaciones entre la Teología de la Liberación y la pedagogía de Paulo Freire», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 220, págs. 425-444.

26 J.Sobrino (2008), *Jesucristo liberador. Lectura histórica-teológica de Jesús de Nazaret*, San Salvador, UCA Editores, págs. 51-72.

20. P.Freire (1992), *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, pág. 55.

27 *Ibíd.*, pág. 38.

28 J.Sobrino (2006) *Terremoto, terrorismo, barbarie y utopía. El salvador Nueva York, Afganistán, San Salvador*, UCA Editores, pág. 129.

30 En este sentido, muchos años después de la redacción de las tesis y la muerte de Benjamín, el último Horkheimer destacará como uno de los pilares de la teoría crítica, la conciencia de que nuestra felicidad ha supuesto la desgracia de otros. Así, afirma: «La cultura actual es el resultado de un pasado terrible. (...) Todos nosotros debemos unir con nuestra alegría y con nuestra felicidad el duelo: la conciencia de que tenemos parte en una culpa». M.Horkheimer (2000), *Anhelos de justicia. Teoría crítica y religión*, Madrid, Trotta, pág. 120.

29 Me referiré a la edición en castellano: W.Benjamín (2008), «Sobre el concepto de historia», en *ídem, Obras, Libro 1, volumen 2*, Madrid, Abada, págs. 303-318. Sobre las tesis, resulta aconsejable además la lectura de R.Mate (2006), *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamín «Sobre el concepto de historia»*, Madrid, Trotta.

31 R.Mate (2003), *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*, Madrid, Trotta, págs. 90-91.

32 R.Mate, *Medianoche en la historia...*, *ob. cit.*, pág. 130.

3s J.B.Metz (2002), *Dios y tiempo. Nueva teología política*, Madrid, Trotta; *ídem* (2007), *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*, Santander, Sal Terrae.

ss *Ibíd.*, pág. 140.

14 *Ibíd.*, pág. 294.

36 D.Macedo (2000), «Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana», *Educación XXI*, núm. 3, págs. 53-61.

37 P.Freire, *Pedagogía del oprimido...*, ob. cit., pág. 52.

38 M.J.Ferreira (2003), «o papel social do professor: uma contribuiçáo da filosofia da educaçáo e do pensamento freireano á formacáo do professor», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33, págs. 55-70, pág. 67.

s9 R.Blanco (1982), *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*, Madrid, Zero-Zyx, págs. 76-79.

2 La GRI (Global Reporting Initiative) se ha convertido en la referencia mundial sobre la sostenibilidad. Para una comparación entre la Carta de la Tierra, la GRI y Global Compact (iniciativa internacional propuesta por Naciones Unidas con el objetivo de conseguir un compromiso voluntario de las entidades firmantes de luchar contra la corrupción) véase Hohnen, 2008.

1 Para el desarrollo de la Carta de la Tierra, se puede leer también L.Boff (2008), cap. 8.

3 Es posible que el trabajo por competencias, si se aborda adecuadamente, pueda superar la práctica habitual de reducir el aprendizaje a lo cognitivo.

1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

2 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6 de agosto).

4 CENIDE fundado según el BOE de 10 de diciembre de 1969.

3 Creados en 1969 mediante el Decreto 1678/1969, de 24 de julio (BOE de 15 de agosto).

INCE creado por Decreto 750/1974, de 4 de marzo.

6 Orden de 3 de agosto de 1983, BOE núm. 192 de 12 de agosto.

'RD 2112/1984, de 14 de noviembre, BOE núm. 282 de 24 de noviembre.

8 El modelo de Estado de las autonomías ha comportado que las Administraciones Autonómicas hayan asumido competencias normativas en materia educativa, y en virtud de esas competencias, cada una de las Comunidades Autónomas ha efectuado su propio desarrollo reglamentario a partir de la legislación estatal. Es a partir de

enero de 2000, que como resultado del proceso de traspaso de competencias, el Ministerio de Educación reduce su territorio de gestión directa a Ceuta y Melilla, la educación en el exterior, así como algún centro por convenio de colaboración con el Ministerio de Defensa.

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

10 Orden de 26 de noviembre de 1992 (BOE núm. 296 de 19 de diciembre).

11 Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo (BOE núm. 81 de 3 de abril).

12 Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos (BOE núm. 268, de 9 de noviembre).

13 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307, de 24 de diciembre).

14 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio de 1985).

15 Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (BOE 04-05-06).

Índice

INTRODUCCIÓN, Enrique Gervilla	10
CAPÍTULO 1.-La libertad educativa ante las nuevas alienaciones, Enrique Gervilla Castillo y Teresa L	13
1.2. Alienación y nuevas alienaciones	14
1.2.1. El dominio del poder	15
1.2.2. La pasión por el dinero	18
1.2.3. La dictadura de la belleza	19
1.2.4. La esclavitud del placer	20
1.3. La educación es liberación	22
CAPÍTULO 2.-La educación sexual y la libertad humana, Francisco Javier Jiménez Ríos	24
2.2. Una realidad personal-sexual alienada	26
2.2.2. Alienaciones de la persona-sexuada	29
2.3. La educación sexual como ejercicio de libertad	33
2.3.1. Educación sexual y salud social	34
2.3.2. Sexualidad y utopía, trascendencia y libertad	35
2.3.3. Hacia una teoría de la educación sexual	36
CAPÍTULO 3.-Paro, educación y empleabilidad en la sociedad del conocimiento, Gabriel Carmona Orantes	36
3.2. Paro, educación y mercado laboral	39
3.2.2. Causas del paro	40
3.2.3. Teorías en torno a la educación y el sistema productivo-mercado laboral	41
3.3. Empleabilidad en la sociedad del conocimiento y la información	44
3.3.1. La empleabilidad como objetivo del sistema de educación superior	46
3.3.2. Características de la sociedad actual. Sistema productivo y empleabilidad	46
CAPÍTULO 4.-La formación continua de los trabajadores, frente al inmovilismo, Valentín Carozo Martín	49
4.2. Breve recorrido histórico-legal de la formación continua en	

España	
4.3. La formación continua de los trabajadores. Evolución de la formación continua en España. Perfil	54
4.4. Nuevas perspectivas para la formación continua de los trabajadores	57
4.5. Conclusiones	60
CAPÍTULO 5.-Violencia y valores educativos de la actividad física y deportiva, Manuel Ortega Caballe	62
5.2. Violencia y deporte	63
5.2.1. Violencia	64
5.3. Contexto ecológico, valores y educación	65
5.4. Valores del deporte	66
5.5. Cronología valores educativos	67
5.6. Conclusión	68
CAPÍTULO 6.-La construcción de la masculinidad como factor de riesgo para la violencia de género, Am	69
6.2. Legitimación social de la violencia de género	71
6.2.2. Avances en la lucha contra la VG. El Movimiento Feminista	73
6.3. La construcción de la masculinidad hegemónica. Factor de riesgo para la violencia de género	74
6.3.1. Los procesos de construcción de la identidad de género	74
6.3.2. Socialización de Género	76
6.3.3. Violencia de género y su relación con la masculinidad tradicional	77
6.3.4. Poniendo fin a la violencia	78
CAPÍTULO 7.-El súbdito y el ciudadano. Competencias sociales y educación para la ciudadanía, Francis	80
7.2. Acerca de las competencias	82
7.2.1. Primeras investigaciones sobre las competencias	82
7.2.2. Competencias en el ámbito educativo: una aproximación desde las políticas educativas	84
7.3. Las competencias sociales como fundamento educativo	86
7.3.1. Por qué son importantes las competencias sociales: un deber para la educación	86

para la educación

7.4. Educación para la ciudadanía en el marco de las competencias sociales: de súbditos a ciudadanos 89

7.4.1. Relevancia de la educación para la ciudadanía 90