
EDETANIA
Estudios y propuestas socioeducativos
Socio-educational projects and studies

Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos

Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos, revista de carácter científico de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, cuenta con una larga trayectoria en el ámbito de la educación católica que se remonta a finales de los años 80.

La revista pretende dar respuesta a las múltiples demandas sociales en torno a la enseñanza, así como erigirse en un foco de reflexión, innovación e investigación educativa. Pretende, además, convertirse en un vehículo, nacional e internacional, de debate y de comunicación entre todos los profesionales de la educación. Desde una visión científica de la Pedagogía, de la Educación Social, de las Didácticas específicas y de cuantos ámbitos se encuentran relacionados con el aprendizaje, intenta hacerse eco de las propuestas más innovadoras e interesantes en torno a la formación de los niños, jóvenes, adultos y profesionales de la educación en todos sus niveles. La revista se publica en julio y diciembre de cada año. Los trabajos serán valorados por dos revisores anónimos y externos (*referees*) ajenos a la institución y al consejo de redacción según el sistema de revisión por pares (doble ciego). Se enviará la aceptación o rechazo motivado a los autores antes de 90 días naturales. La revista se reserva el derecho de cambiar, parcialmente, el estilo o el formato de los trabajos presentados. Consultar las normas de publicación en las últimas páginas de la revista.

Edetania: Socio-educational projects and studies

Edetania: Socio-educational projects and studies, scientific journal of the Faculty of Psychology, Teaching and Education Sciences by the San Vicente Mártir Catholic University of Valencia, with a long history in the field of Catholic education dating back to the late 80s.

The journal aims to address the many social demands in the field of education and to establish itself as a centre for reflection, innovation and educational research. It also seeks to become a national and international vehicle for discussion and communication for all education professionals. From the scientific view of Education Sciences, Social Education, Teaching and other areas related to learning, it aims to discuss the most innovative and interesting ideas for the education of children, young people, adults and professionals at all levels. The journal is published in July and December each year. Submissions will be assessed by two anonymous and external reviewers (referees) outside the institution and the editorial board, through the peer review system (double-blind). Justified acceptance or rejection will be sent to the authors within 90 calendar days. The journal reserves the right to partially change the style or format of the papers submitted. The rules for publication can be consulted on the last pages of the journal.

Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos

Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, ya sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso previo de la editorial.

SERVICIO DE PUBLICACIONES

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
C/ Quevedo, 2, 46001 Valencia. España
Teléfono: +34 963 637 412. Fax: +34 963 153 655
www.ucv.es / publicaciones@ucv.es

SERVICIO DE INTERCAMBIO

Biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Guillem de Castro, 94. 46001 Valencia. España
Teléfono: +34 963 637 412. Fax: + 34 963 919 827
intercambio.pub@ucv.es

INDEXACIÓN DE DATOS

CIRC-EC3metrics (Universidad de Granada)
CNEAI (MECD)
Dialnet (Universidad de La Rioja)
DICE (CSIC - CCHS - ANECA)
IN-RECS (Universidad de Granada)
ISOC (CSIC)
Latindex (México)
MIAR (Universitat de Barcelona)
RESH (Universidad de Granada)
WorldCat

EDITA

Vicerrectorado de Investigación
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Quevedo, 2. 46001 Valencia. España
Tel. +34 963 637 412 Fax +34 963 153 655

DISEÑO DE LA PORTADA: Vicente Ortuño

MAQUETACIÓN: Letras y Píxeles, S. L.

IMPRESIÓN: Guada Impresores, S.L.

Depósito legal: V-1425-1989

ISSN: 0214-8560

ISSN electrónico: 2603-5944

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59

PERIODICIDAD SEMESTRAL

Edetania: Socio-educational projects and studies

*This publication may not be reproduced, totally or partially,
or registered in, or transmitted by an information retrieval system,
in any form or by any means, whether photomechanical, photochemical,
electronic, photocopying or otherwise, without the prior permission of the publisher.*

PUBLISHING SERVICE

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
C/ Quevedo, 2, 46001 Valencia. España
Telephone: +34 963 637 412. Fax: +34 963 153 655
www.ucv.es / publicaciones@ucv.es

EXCHANGE SERVICE

Biblioteca de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Guillem de Castro, 94. 46001 Valencia. España
Telephone: +34 963 637 412. Fax: + 34 963 919 827
intercambio.pub@ucv.es

DATA INDEXING

CIRC-EC3metrics (Universidad de Granada)
CNEAI (MECD)
Dialnet (Universidad de La Rioja)
DICE (CSIC - CCHS - ANECA)
IN-RECS (Universidad de Granada)
ISOC (CSIC)
Latindex (México)
MIAR (Universitat de Barcelona)
RESH (Universidad de Granada)
WorldCat

EDITOR

Vice Rectorate for Research
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Calle Quevedo, 2. 46001 Valencia. España
Tel. +34 963 637 412 Fax +34 963 153 655

COVER DESIGN: Vicente Ortuño
LAYOUT: Letras y Píxeles, S. L.
PRINTING: Guada Impresores, S.L.

Legal deposit: V-1425-1989
ISSN: 0214-8560
Electronic ISSN: 2603-5944
DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59

BIANNUAL PUBLICATION

Edetania: Estudios y propuestas socioeducativos

La revista *Edetania* se dirige y coordina desde la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV)
Campus de Godella. Calle Sagrado Corazón, 5. Godella 46110. Valencia. España
Teléfono: 96 363 74 12. Extensión: 10000 Fax: 96 390 19 87
www.ucv.es

DIRECTOR DE LA REVISTA

Roberto Sanz Ponce
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

SECRETARIO

José Manuel Mula Benavent
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

CONSEJO EDITOR

Vicente Gomar Escrivá (Cátedra Ateneo Mercantil de Valencia)
Aurelio González Bertolín (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Douglas A. Izarra Vielma (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela)
Julio Nando Rosales (Inspector de la Consellería de Educación de Valencia)
Judith Pérez Castro (Universidad Nacional Autónoma de México)
Cruz Pérez Pérez (Universidad de Valencia)
Joan Maria Senent Sánchez (Universidad de Valencia)
Victoria Vázquez Verdera (Universidad de Valencia)
Dionisio Félix Yáñez Avendaño (Universidad de Valencia)

CONSEJO CIENTÍFICO

José María Barrio Maestre (Titular de la Universidad Complutense de Madrid)
Antonio Bernal Guerrero (Catedrático Universidad de Sevilla)
José Antonio Carranza Carnicero (Catedrático de la Universidad de Murcia)
Jesús Conill Sancho (Catedrático de la Universidad de Valencia)
Juan Escámez Sánchez (Catedrático de Universidad)
Eudaldo Forment Giral (Titular de la Universidad de Barcelona)
Bernardo Gargallo López (Catedrático de la Universidad de Valencia)
Ana Hirsch Adler (Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México)
José Antonio Ibáñez-Martín Mellado (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid)
Gonzalo Jover Olmeda (Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid)
Gabriel Martínez Rico (Titular de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Ramón Mínguez Vallejo (Catedrático de la Universidad de Murcia)
Luis Núñez Cubero (Catedrático de la Universidad de Sevilla)
Pedro Ortega Ruiz (Catedrático de Universidad)
Miguel Pérez Ferra (Catedrático de la Universidad de Jaén)
Philip Renczes (Titular de la Universidad Gregoriana de Roma)
Miguel Ángel Santos Rego (Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela)
María Teresa Yurén Camarena (Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

Edetania: Socio-educational projects and studies

Edetania is directed and coordinated by the Faculty of Psychology, Teaching and Education Sciences of the San Vicente Mártir Catholic University of Valencia (UCV) Campus de Godella. Calle Sagrado Corazón, 5. Godella 46110. Valencia. España.
Telephone: 96 363 74 12. Extension: 10000 Fax: 96 390 19 87
www.ucv.es

JOURNAL DIRECTOR

Roberto Sanz Ponce
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

SECRETARY

José Manuel Mula Benavent
(Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)

PUBLISHING BOARD

Vicente Gomar Escrivá (Cátedra Ateneo Mercantil de Valencia)
Aurelio González Bertolín (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Douglas A. Izarra Vielma (Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela)
Julio Nando Rosales (Inspector at Consellería de Educación de Valencia)
Judith Pérez Castro (Universidad Nacional Autónoma de México)
Cruz Pérez Pérez (Universidad de Valencia)
Joan Maria Senent Sánchez (Universidad de Valencia)
Victoria Vázquez Verdera (Universidad de Valencia)
Dionisio Félix Yáñez Avendaño (Universidad de Valencia)

SCIENTIFIC BOARD

José María Barrio Maestre (Board member at Universidad Complutense de Madrid)
Antonio Bernal Guerrero (Professor at Universidad de Sevilla)
José Antonio Carranza Carnicero (Professor at Universidad de Murcia)
Jesús Conill Sancho (Professor at Universidad de Valencia)
Juan Escámez Sánchez (University Professor)
Eudaldo Forment Giralt (Board member at Universidad de Barcelona)
Bernardo Gargallo López (Professor at Universidad de Valencia)
Ana Hirsch Adler (Researcher at Universidad Nacional Autónoma de México)
José Antonio Ibáñez-Martín Mellado (Professor at Universidad Complutense de Madrid)
Gonzalo Jover Olmeda (Professor at Universidad Complutense de Madrid)
Gabriel Martínez Rico (Board member at Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir)
Ramón Mínguez Vallejo (Professor at Universidad de Murcia)
Luis Nuñez Cubero (Professor at Universidad de Sevilla)
Pedro Ortega Ruiz (University Professor)
Miguel Pérez Ferra (Professor at Universidad de Jaén)
Philip Renczes (Board member at Universidad Gregoriana de Roma)
Miguel Ángel Santos Rego (Professor at Universidad de Santiago de Compostela)
María Teresa Yurén Camarena (Researcher at Universidad Autónoma del Estado de Morelos)

ÍNDICE

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS	15
MARÍA JESÚS BERLANGA ADELL Y JOAN LACOMBA VÁZQUEZ <i>La educación para el desarrollo en el marco universitario. ¿Por qué y para qué?</i>	17
JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO Y MACARENA DONOSO GONZÁLEZ <i>Humanismo de pertenencia al mundo de la vida y cultura sostenible</i>	39
M. ^a ÁNGELES ALMACELLAS BERNADÓ, EDUARDO MARTÍNEZ GÓMEZ Y CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ <i>Una propuesta educativa para la formación en valores desde el filme El enemigo del pueblo</i>	61
ISABEL SALES TRIGUERO Y ALEXIS CLOQUELL LOZANO <i>La adicción al juego online entre los adolescentes españoles. Propuestas de prevención en el marco educativo</i>	85
MARIELA ELEONORA ZABALA Y MARIANA BEATRIZ DALMASSO <i>“Retratando diálogos de identidades”. Articulación educativa entre la licenciatura en Psicopedagogía (UPC), la Escuela Especial Dra. Ana Carolina Mosca y el Museo de Antropología (FFyH-UNC)</i>	105
DAVID LUQUE <i>Dios-Amor y filosofía de la educación. Diálogo abierto con algunas discusiones pedagógicas actuales desde una olvidada filosofía cristiana del amor</i>	127



MARINA PEDREÑO PLANA

Relación educativa y teoría de la alteridad de E. Lévinas:

una revisión sistemática.....147

PABLO BLANCO SARTO

La dimensión educativa de la vida de Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936).. 169

MARÍA GONZÁLEZ ÁLVAREZ

Valoraciones sobre el claustro del profesorado de educación secundaria

obligatoria y de bachillerato189

NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN

DE LAS COLABORACIONES213



CONTENTS

SCIENTIFIC ARTICLES	15
MARÍA JESÚS BERLANGA ADELL AND JOAN LACOMBA VÁZQUEZ <i>Education for development in the university context. Why and for what?</i>	17
JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO AND MACARENA DONOSO GONZÁLEZ <i>Humanism of belonging to the world of sustainable life and culture</i>	39
M. ^a ÁNGELES ALMACELLAS BERNADÓ, EDUARDO MARTÍNEZ GÓMEZ AND CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ <i>An educational proposal for training in values from the film The enemy of the people.....</i>	61
ISABEL SALES TRIGUERO AND ALEXIS CLOQUELL LOZANO <i>Addiction to online gaming among spanish adolescents. Prevention proposals in the educational framework.....</i>	85
MARIELA ELEONORA ZABALA AND MARIANA BEATRIZ DALMASSO <i>“Portraying dialogues of identities”. Educational articulation between the Bachelor’s Degree in Psychopedagogy (UPC), the Dra. Ana Carolina Mosca Special School and the Museum of Anthropology (FFyH-UNC)</i>	105
DAVID LUQUE <i>God-Love and philosophy of education. Open dialogue with some current pedagogical discussions from a forgotten Christian philosophy of love</i>	127



MARINA PEDREÑO PLANA <i>Educational relationship and E. Levinas's theory of otherness: a systematic review</i>	147
PABLO BLANCO SARTO <i>The educative dimension of the life of Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936)</i> ..	169
MARÍA GONZÁLEZ ÁLVAREZ <i>Assesments on teaching staff of Secondary Education</i>	189
STANDARDS FOR ACCEPTANCE AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS	215



Artículos científicos



LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EL MARCO UNIVERSITARIO. ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

EDUCATION FOR DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY CONTEXT.
WHY AND FOR WHAT?

María Jesús Berlanga Adell^a y Joan Lacomba Vázquez^{b}*

Fechas de recepción y aceptación: 26 de febrero de 2021 y 24 de marzo de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.815

Resumen: La educación para el desarrollo se ha venido popularizando progresivamente en las universidades españolas en paralelo con la extensión de la cooperación para el desarrollo entre estas. La educación para el desarrollo se ha visto como una oportunidad para promover el compromiso social de la Universidad y fomentar valores de solidaridad y justicia a través de la formación universitaria. La educación para el desarrollo ha puesto de relieve el componente educativo de la Universidad, a menudo subsumido por el afán formativo. Sin embargo, el alcance de la educación para el desarrollo y, sobre todo, su transversalización en los programas de estudio universitarios siguen siendo muy limitados. El objetivo de este artículo es mostrar qué es y qué papel puede desempeñar la educación para el desarrollo en el contexto de la educación universitaria. Para ello recurrimos al análisis de fuentes secundarias, mediante la revisión tanto de bibliografía especializada como de literatura gris. Nuestra principal conclusión es que la educación para el desarrollo todavía no ha logrado un encaje pleno en las enseñanzas universitarias.

Palabras clave: educación para el desarrollo, Universidad, formación, cooperación para el desarrollo, valores.

^a Departamento de Sociología y Antropología Social. Universidad de Valencia.

^b Departamento de Trabajo Social. Universidad de Valencia

* Correspondencia: Universidad de Valencia. Campus Tarongers. Avenida de Tarongers 4-B. 46021 Valencia. España.

E-mail: joan.lacomba@uv.es



Abstract: Education for development has progressively become more popular in Spanish universities in parallel with the extension of cooperation for development between them. Education for development has been seen as an opportunity to promote the university's social commitment and foster values of solidarity and justice through university education. Education for development has highlighted the educational component of the university, often subsumed by the desire for training. However, the scope of education for development and, specially, its mainstreaming in university study programs remain extremely limited. The objective of this article is to show what development education is and what role it can play in the context of university education. To this purpose we draw on to the analysis of secondary sources, by reviewing both specialized bibliography and gray literature. Our main conclusion is that education for development has not yet achieved a full adaptation to university education.

Keywords: education for development, university, training, cooperation for development, values.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda el sentido que la educación para el desarrollo adquiere en el marco de la actual enseñanza universitaria. En un mundo con enormes retos sociales –las desigualdades persistentes en el desarrollo entre países y poblaciones dentro de estos, los efectos del cambio climático o los intensos movimientos migratorios– la Universidad no puede permanecer insensible a ellos. La institución universitaria surge como un espacio de difusión y universalización del conocimiento y adquiere una creciente responsabilidad en la mejora del mundo. El compromiso social de la Universidad se ha convertido también en parte insoslayable de esta. No obstante, a lo largo del tiempo se ha vivido la tensión entre dos modelos o dos formas de entender el papel de la institución universitaria: la Universidad como espacio educativo (en el sentido humanístico del término) y la Universidad como espacio formativo (en el sentido de preparación específica para el ejercicio de una actividad profesional en el mercado laboral).

Estas dos visiones en torno al papel de la Universidad tienen tras sí sendas maneras de considerar la educación: la educación como capacidad en sí misma y como base para la ampliación de otras capacidades humanas –en el sentido que Amartya Sen (2000) atribuye a estas–, frente a la educación como formación de capital humano. Desde la primera perspectiva, tal como explica Cejudo sobre la base del trabajo de Sen, “la finalidad de la educación puede interpretarse como el aumento del conjunto de capacidad de las personas a



través de la adquisición de capacidades para funcionar” (2006, p. 373). La educación, entendida así como proceso que favorece una mayor libertad, se convierte en una contribución fundamental para el desarrollo humano. El resultado de la educación no puede ser el hecho en sí de “estar formado”, sino que su principal logro debería ser ampliar las capacidades que permiten alcanzar una mayor libertad en beneficio del desarrollo. La dimensión emancipatoria de la educación, mediante la posibilidad de experimentar elecciones autónomas, constituye, pues, la esencia de esta.

En el contexto de la reforma de las enseñanzas universitarias iniciado con el Proceso de Bolonia, se privilegió una visión instrumental de la educación y se otorgó un importante peso al desarrollo de competencias centradas sobre todo en las demandas del mercado laboral, pero la necesidad de otro tipo de competencias sociales sigue estando ahí. Pese a lo avanzado, hay que seguir recordando que “el aprendizaje no se agota en la mera adquisición de conocimientos, sino que incluye la adquisición de hábitos, valores, destrezas, habilidades, actitudes y normas de conducta” (De la Torre, 1991, p. 177). En realidad, no es posible enseñar sin valores, porque siempre se enseña a alguien para algo. Como señala Fernández Gracia,

... hay una dimensión axiológica en toda ciencia, en toda rama del saber. De no asumir este hecho, estamos dirigiendo-deseducando en otro sentido. La economía, el derecho, la estadística... por citar la más aparentemente ajenas a ello, deben incorporar una cierta visión de las actitudes que mueven al hombre, deben pues enseñar, en la medida en que su discurso lo permita, a criticar, a discernir, a vivir los valores (1996, p. 28).

No hablemos ya de los estudios humanísticos, educativos y las ciencias sociales, donde esta aparente obviedad se convierte en su esencia. Sin embargo, siguen existiendo importantes resistencias al reconocimiento de la educación en valores como parte de la educación universitaria.

La educación para el desarrollo, en sus diferentes conceptualizaciones y formulaciones, ofrece la posibilidad de avanzar en este camino. Sin embargo, como sostiene Fueyo “la ED ha tenido una tardía y débil implantación en la Universidad y se ha caracterizado por la diversidad de prácticas derivadas de la gran heterogeneidad, complejidad y diversidad de intereses en el seno de las instituciones universitarias” (2012, p. 47).



2. POR UNA PROPUESTA EDUCATIVA GLOBAL Y HUMANIZADORA

Hace ya mucho tiempo que la Unesco destacó que las universidades agrupan el conjunto de las funciones tradicionales asociadas al progreso y la transmisión del saber: investigación, innovación, enseñanza y formación, educación permanente. Señaló, además, que a esas funciones se puede agregar otra que desde hace algunos años cobra cada vez más importancia: la cooperación internacional. Por ello, concluía la Unesco, “las instituciones de enseñanza superior están admirablemente situadas para sacar partido de la mundialización a fin de colmar el *déficit de saber* y enriquecer el diálogo entre los pueblos y entre las culturas” (Unesco, 1996, p. 149).

De acuerdo con la Unesco, la educación tiene como una de sus tareas fundamentales la de ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada. Desde esta perspectiva, la educación

... debe lograr que cada persona pueda comprenderse a sí misma y a las demás mediante un mejor conocimiento del mundo. Para que uno pueda comprender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita, en primer lugar, debe adquirir un conjunto de conocimientos y luego aprender a relativizar los hechos y a tener espíritu crítico frente a las corrientes de información (Unesco, 1996, p. 51).

Esta labor transformadora ha venido siendo reivindicada por la propia Unesco desde su creación, instando en la recomendación de 1974 a los Estados y a las organizaciones que desarrollan una labor educativa a considerar la educación como un medio para solucionar los problemas fundamentales que condicionan la supervivencia y el bienestar de la humanidad (desigualdad, injusticia, relaciones internacionales basadas en el uso de la fuerza) y las medidas de cooperación que puedan facilitar su solución.

Esta forma de entender la educación se vincula con la filosofía del *aprender a aprender* popularizada por Jacques Delors en el libro *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Unesco, 1996), un programa que combina las necesarias reorientaciones pedagógicas con el conocimiento profundo de la realidad actual en la que vivimos, con el objetivo de formar ciudadanos críticos, autónomos, tolerantes y solidarios.



La filosofía educativa de la Unesco se sostiene en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En primer lugar, *aprender a conocer* significa que hay combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.

En segundo lugar, *aprender a hacer* permite adquirir no solo una calificación profesional sino una competencia que capacite para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.

En tercer lugar, *aprender a vivir juntos* pasa por desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

En cuarto lugar, *aprender a ser* implica la propia personalidad, potenciando las condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal (Unesco, 1996, p. 109).

Los cuatro pilares de la educación enunciados están cimentados sobre una misma base, que consiste en educar para *aprender a aprender*. Esta premisa supone, entre otras cosas, el reconocimiento de que la esencia del proceso pedagógico es la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno. De manera, que

... el trabajo del docente no consiste solo en transmitir conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía (Unesco, 1999, p. 166).

En su contribución al libro *La educación encierra un tesoro*, Bob Geremek abunda en esta idea y señala que el concepto de *aprender a ser*

... remite al respeto primordial de la persona humana en las relaciones sociales y políticas, en la relación entre el hombre y la naturaleza, en la confrontación de las civilizaciones y las economías (...) Tratando de comprender lo real –el hombre y el mundo– hay que aprender las interdependencias que crean la nece-



sidad de solidaridades. Solidaridades que no son cuestión de buenas intenciones, sino que resultan de las limitaciones del tiempo actual (1996, p. 253).

En esta misma línea, Rafael Yus habla de la necesidad de una *educación global* desde unos *principios mundialistas* y sobre la base de una ética de mínimos, basada en una concepción más holística. Sostiene Yus que

... la toma de conciencia de los problemas globales ha puesto de manifiesto la insuficiencia y miopía de los planteamientos localistas. A una escala global, se difuminan las barreras entre los temas transversales, de tal suerte que todos aparecen íntimamente interdependientes, ofreciéndonos un mayor poder explicativo de los problemas que actualmente aquejan a la humanidad y un mejor enfoque educativo para una *ciudadanía del mundo* (1996, p. 11).

Sin embargo, así como en otros niveles educativos se viene desarrollando un amplio debate y trabajo sobre la introducción de nuevas dimensiones curriculares, de acuerdo con las tendencias mundiales apuntadas, en el nivel universitario se ha avanzado de manera más lenta. La cuestión de los temas transversales en la Universidad (educación para la solidaridad, la cooperación, el desarrollo o la diversidad), sigue ocupando aún un lugar marginal en el currículum universitario. Ese humanismo global del que habla Mel Gurtov –entendido como una serie de valores y normas humanos que nos permite examinar las políticas, las ideologías, las fuerzas sociales y las instituciones desde el punto de vista de las necesidades e intereses del planeta, considerado como una comunidad humana y como un sistema ecológico (Gurtov, 1990, p. 20)– todavía no ha acabado de arraigar en las aulas universitarias.

3. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO?

De acuerdo con Manuela Mesa, la Asociación Nacional de Centros de Educación para el Desarrollo (NADEC) del Reino Unido definió esta, en los años ochenta, como

... la práctica educativa que pretende hacernos capaces de comprender los vínculos entre nuestra propias vidas y las de otros pueblos a lo largo del mundo;



incrementar la comprensión de las fuerzas económicas, sociales, políticas y ambientales que dan forma a nuestras vidas; desarrollar las actitudes, habilidades y valores que permiten trabajar conjuntamente en favor del cambio y tomar control de sus propias vidas; y lograr un mundo más justo, en el que el poder y los recursos sean compartidos equitativamente por todos (Mesa, 1994, p. 57).

Esta definición englobaría las cuestiones norte-sur, pero también los problemas ambientales y la perspectiva multicultural y de igualdad de oportunidades, a través de la comprensión y empatía con las culturas, valores y formas de vida de las personas de nuestro entorno local e internacional.

En cuanto al Ministerio de Cooperación Económica y Desarrollo alemán, este estableció en 1992 que el objetivo de la educación para el desarrollo es

... aumentar la comprensión de la población sobre las causas estructurales del desarrollo-subdesarrollo y el conjunto global de problemas interrelacionados con ello, mostrando la urgencia de los problemas de desarrollo y las repercusiones directas que tiene en la sociedad, promoviendo la solidaridad y las relaciones con las ONGs del Sur, incluyendo además la cuestión multicultural (Mesa, 1994, p. 58)

En España, Rafael Grasa escribía en 1990 que la educación para el desarrollo debe entenderse como una práctica educativa orientada hacia el cambio social y como correlato del conjunto de aspiraciones y prácticas de los actores comprometidos con otro modelo de desarrollo y otro tipo de relaciones. De modo que nada puede entenderse en temas de cooperación y desarrollo sin aprehender el contexto general de las relaciones internacionales (1990, p. 97). Partiendo de esta premisa, la educación para el desarrollo no solo depende de sus propios objetivos, estrategias y métodos, sino también del impacto real que provoquen los cambios del sistema internacional y de las relaciones Norte-Sur. Son producto de ello el debate sobre la reconceptualización del desarrollo y sobre los objetivos, estrategias, instrumentos y finalidades de la propia cooperación.

Por su parte, Fernando Marhuenda (1994) afirmaba que la educación para el desarrollo, desde el punto de vista de la educación formal, es entendida como la inserción de los temas de las desigualdades, injusticias, desequilibrios norte-sur, paz, solidaridad y desarrollo en el contexto educativo, con el



objetivo de contribuir a la sensibilización, formación y concienciación de los/las estudiantes de los países occidentales.

Por tanto, la educación para el desarrollo incluye objetivos cognitivos (dirigidos a un mayor conocimiento de la realidad norte-sur), objetivos aptitudinales (aquellas capacidades necesarias para entender la realidad norte-sur desde una perspectiva global y desde nuestro entorno local) y objetivos actitudinales que potenciar y estimular (como actitudes responsables ante sí mismos, los demás y nuestro entorno, la solidaridad con otros pueblos y personas, la tolerancia y el respeto hacia otras formas de vida, la cooperación como forma de trabajo, el respeto por los derechos humanos, la participación y comunicación, la creatividad, la curiosidad, la coeducación e igualdad entre los sexos, actitudes abiertas a nuevos planteamientos e ideas que buscan una mayor justicia social).

En cuanto a los argumentos a favor de una educación para el desarrollo, estos pueden ser muy diversos. Anna Ros (1995) trató de sintetizarlos en doce dimensiones: 1) Los derechos y libertades están por encima de las fronteras del Estado nación y tienen su contrapartida en los deberes de las personas y los grupos. 2) Se reconoce la creciente interdependencia entre los pueblos. 3) Hay un reconocimiento internacional de la diversidad cultural y su riqueza. 4) Se necesita aprender valores y culturas no occidentales. 5) Los habitantes del presente somos los guardianes del entorno. 6) Se necesita resolver pacíficamente los conflictos humanos. 7) Se necesita una educación para la comunidad. 8) Se deben enfatizar las semejanzas entre la humanidad. 9) Se deben situar los objetivos de la educación para el desarrollo como los objetivos básicos de todo sistema educativo democrático. 10) La educación para el desarrollo es una forma de mirar el mundo y sus problemas que nos sirve para poder entenderlo y mejorarlo. 11) Es un proceso de descubrimiento y conocimiento permanente. 12) La educación para el desarrollo está al servicio de la emancipación, de la liberación de la alienación y la opresión por medio del aprendizaje.

4. UNA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Pero la educación para el desarrollo no solo permite conocer mejor el mundo en el que vivimos, sino que también se asienta en unas sólidas bases pedagógicas, coherentes con los valores que la recorren. Argibay y Celorio nos recuerdan que



... la dimensión pedagógica de la ED está dentro de su propio enunciado que nos habla de educar para lograr algo llamado desarrollo. Presupone un acto volitivo, estructurado, basado en técnicas de construcción del saber y métodos de formación que conseguirán transformar a las personas en promotores del cambio social hacia el Desarrollo (2015, p. 75).

Diversos autores nos recuerdan que en la educación para el desarrollo debe existir una alta coherencia entre fines y medios, entre métodos, discurso y contenidos de la propuesta formativa. La educación para el desarrollo, que propugna valores solidarios, cooperativos, críticos, de participación, no puede llevarse a cabo mediante métodos tradicionales, jerárquicos, individualistas, de transmisión vertical del conocimiento. En la educación para el desarrollo no puede separarse texto y contexto, método y contenido. Sin embargo, no siempre ocurre así. En muchos casos la dimensión metodológica es considerada, injustamente, un aspecto secundario respecto al contenido. Por ello, Manuela Mesa insiste en que en la enseñanza

... a menudo se siguen utilizando esquemas tradicionales de aprendizaje –con una concepción del conocimiento muy compartimentalizada– que hacen difícil la introducción de enfoques globales y de metodologías participativas para trabajar con el grupo. La educación para el desarrollo, sin embargo, se caracteriza por su dimensión globalizadora, abordando distintos aspectos de la realidad y analizando las interrelaciones que existen desde una perspectiva local-global. Es además interdisciplinaria, porque no se circunscribe a una sola asignatura y propone un trabajo entre las distintas materias (Mesa, 1994, p. 195).

La educación para el desarrollo entronca con los postulados pedagógicos de Paulo Freire y su concepción problematizadora de la educación, que implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad y la generación de temas a partir del grupo. Los elementos fundamentales de esta metodología se basan en la reciprocidad de conciencias: no hay profesor/a (en el sentido clásico), sino un coordinador/a que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar las condiciones favorables a la dinámica del grupo.

Desde esta perspectiva, los rasgos metodológicos característicos de la educación para el desarrollo serían: el grupo como proceso, el protagonismo del



grupo (creando un clima de grupo de formación), un enfoque integral, el descubrimiento paulatino de las necesidades de formación, una formación orientada a la acción, una formación abierta a la realidad y al entorno, la evaluación como parte del proceso de aprendizaje (Pérez Serrano, 1997, p. 113).

Por su parte, Pedro Sáez (1993) señala como principales orientaciones metodológicas en la educación para el desarrollo, las siguientes:

1. El análisis de las percepciones: conocer la imagen que se tiene sobre los países del sur para cuestionar los prejuicios y estereotipos que bloquean el aprendizaje y el respeto hacia otros pueblos y culturas, revisando nuestro modelo de desarrollo.
2. El análisis de las interrelaciones entre lo local y lo global: destacar las interconexiones e interrelaciones entre lo que ocurre aquí y allí, para *traer el tercer mundo a casa*. Concienciar de que vivimos en un solo mundo, interdependiente en lo económico, político, social y cultural.

El propio Pedro Sáez reclama la elaboración de una serie de claves pedagógicas que permitan llevar la “didáctica del Sur” a los espacios educativos. Esas claves pedagógicas se articulan en torno a tres conceptos básicos: conflicto, globalización y solidaridad. La noción de conflicto abre las puertas a una lectura crítica, dinámica y multidisciplinar de la realidad en la que se inscribe la problemática. La noción de globalización se convierte en un recurso metodológico que sistematiza una manera de comprender los fenómenos interrelacionados con el eje norte-sur. La noción de solidaridad permite construir a su alrededor actitudes personales y proyectos sociales cooperativos y emancipadores.

En cuanto a la didáctica de la globalización, esta tiene como objetivo generar una visión interrelacionada de la realidad humana para promover una intervención activa y crítica sobre esta. Se pone así de manifiesto la interdependencia de los conflictos derivados de las relaciones norte-sur y la necesidad de enfrentarse con la complejidad de esa relación.

Respecto a la didáctica de la solidaridad, se entiende como el intento de situar esta como núcleo central y referente ético del proceso de aprendizaje, a través de una serie de actitudes abiertas a la participación social, el diálogo cooperativo y la imaginación creadora.



También otros autores han coincidido en la importancia que la solidaridad ocupa dentro de la educación para el desarrollo, y que puede condensarse en la idea expresada por Gloria Pérez Serrano; en cuanto que

... la solidaridad se articula en modos históricos de cooperación e interdependencia, se nutre de actitudes y acciones, de comprensión y respeto de los derechos y libertades de las personas y de los grupos humanos. Todo esto quiere decir que hay que aprender a asumir y vivir unos valores nuevos, una ética humanista de solidaridad que presupone alcanzar una visión nueva de la vida, de los seres humanos, de sus relaciones y del mismo planeta en que viven. La palabra solidaridad sugiere también compromiso, acción, no sólo declaración de intenciones. La solidaridad no es, pues, solamente la fundamentación y la motivación, ni el objetivo final a conseguir, sino que es también el estilo de la cooperación, de la comprensión, del civismo e interdependencia de la educación (1997, p. 115).

Por ello Gloria Pérez Serrano dice, en su libro *Cómo educar para la democracia*, que la educación para el desarrollo se fundamenta en la interdependencia y la solidaridad entre los pueblos. Solidaridad a través del estudio y valoración de los desequilibrios socioculturales y económicos dentro y entre los estados, haciendo hincapié en los países más empobrecidos. Así, en tanto que somos cada vez más sensibles a los problemas que se presentan en otros países, debido a la información detallada y puntual de los hechos y situaciones que nos hacen sentirnos próximos, esta información nos lleva a la creación de una conciencia planetaria que nos impulsa y vincula con los problemas de todos (Pérez Serrano, 1997, p. 111).

La educación para el desarrollo parte, pues, de la concepción de la educación como un ámbito de discusión y crítica cultural, así como un espacio de formación en actitudes y valores encaminados al compromiso personal y colectivo con los principales problemas actuales. Sus objetivos tratan de poner de manifiesto no solo la existencia de desigualdades a nivel local y global, sino también mostrar las posibilidades de transformación de la realidad.

Al mismo tiempo, la educación para el desarrollo mantiene vínculos con la educación para la paz, la educación internacional, la educación para la cooperación, la educación para la ciudadanía, la educación intercultural o la educación global, así como con la educación en los derechos humanos, la educación



antirracista, la educación ambiental, la educación para la salud o la educación para el consumo.

Todos estos ámbitos con los que se conecta y qué conecta la educación para el desarrollo han hecho que, más recientemente, se pase a hablar de forma más amplia de una educación para la ciudadanía global (ECG). La ECG se concibe como “un proceso de aprendizaje dinámico abierto a los cambios que se producen en el contexto internacional, capaz de incorporar nuevas visiones y enfoques en el ámbito global y local” (Mesa, 2019, p. 7). Algo similar ocurre con la educación para el desarrollo sostenible (EDS), una denominación que ha extendido la Unesco en los últimos años para poner el énfasis en la necesidad de sensibilizar en la protección del medio ambiente y el equilibrio con las actividades económicas. La EDS se entiende como un aprendizaje interactivo alrededor de cuestiones como el cambio climático, el consumo o la producción sostenible con un objetivo de transformación social (Unesco, 2016).

Estas nuevas formulaciones tienden a desplazar la más clásica de educación para el desarrollo.

5. LAS OTRAS EDUCACIONES

La educación para el desarrollo ha ido tomando cuerpo en contacto con otros modos alternativos de educar y entender el mundo, con los que se ha retroalimentado y comparte numerosos elementos. Así, por ejemplo, en Bélgica la coordinadora flamenca de ONG para el desarrollo (NCOS) hablaba en los años ochenta de la educación mundial como la educación que enseña a los jóvenes a vivir en su comunidad local y en su comunidad mundial. La educación mundial requeriría de un mayor conocimiento de la interdependencia global, de su realidad más cercana, una relativización de nuestros propios valores, y una aproximación positiva a los valores de otras personas, culturas y pueblos.

Manuela Mesa apuntaba que esta amplia definición permite abarcar tanto los contenidos de la educación para el desarrollo en sentido estricto –relaciones norte/sur, subdesarrollo y cooperación– como en sentido amplio –medio ambiente global, derechos humanos, paz, armamentismo, racismo y educación multicultural–. Y, al igual que la educación para el desarrollo, también alude al proceso educativo. En este sentido, la educación mundial no solo se refiere



a la transmisión de contenidos, sino también a la formación de habilidades, actitudes y valores. El punto central es la concienciación acerca de las causas reales de muchos de nuestros problemas concretos, que están relacionados con problemas globales que solo pueden ser resueltos tanto a partir de la acción local como de cambios estructurales de alcance mundial (Mesa, 1994, p. 48).

Muy cercana a la educación mundial se encuentra también la educación para la paz, entendida como

... un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1995, p. 6).

La educación para la paz trata de potenciar la paz positiva, considerada esta “como la ausencia de violencia tanto directa como estructural, y como la forma de construir relaciones más justas e igualitarias en y entre las sociedades” (Mesa, 1994, p. 22).

Para Gloria Pérez Serrano la preocupación por la paz y la convivencia internacional responde a una creciente toma de conciencia mundial ante los grandes problemas a los que se enfrenta la humanidad. Y considera

... que se debe fomentar, en la escuela y en los centros universitarios, la educación para la paz, pues este valor forma un entramado con otros valores ligados entre sí que se exigen unos a otros. Así, la educación para la paz exige formar el espíritu crítico, la capacidad de dialogar, la veracidad, la coherencia de medios-fines y la justicia. La educación para la paz no es compatible con el individualismo, la insolidaridad, la competitividad, la discriminación, etc. (1997, p. 97).

La educación para la paz se sostendría en principios como: el fomento del diálogo, el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de la autoestima y el fomento de actitudes democráticas.

Por su parte, Jean Paul Lederach afirma que la educación para la paz tiene una doble finalidad: primero, la investigación de los obstáculos y las causas que nos impiden lograr una condición de elevada justicia y reducida violencia; y,



segundo, el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz (1994, p. 35). Por tanto, la educación para la paz no puede ser una actividad meramente teórica, también debe motivar comportamientos activos en favor de la paz.

Junto a la necesidad de educar para la comprensión internacional y la paz, situamos también la necesidad de educar para la diversidad, en un mundo con graves problemas de intolerancia y débil diálogo cultural. Toma sentido así la educación intercultural en un contexto de toma de conciencia del aumento del grado de diversidad y la configuración de sociedades cada vez más multiculturales.

Como dice Manuela Mesa, el fenómeno migratorio, acentuado por la crisis del desarrollo, y el hecho de que a menudo los inmigrantes padecen situaciones de marginación que los convierten en un *sur dentro del norte* han acentuado la importancia de la educación multicultural en Europa, y las actividades de sensibilización y educación para el desarrollo se encuentran desde mediados de los ochenta cada vez más impregnadas de contenidos y metodologías referidas a las interrelaciones de la globalización económica, la crisis del desarrollo, los flujos migratorios, su impacto en los países receptores, la situación de los inmigrantes, la xenofobia y el racismo (Mesa, 1994, p. 26).

Es cierto que asistimos a la configuración de sociedades cada vez más complejas, más heterogéneas y diversas como resultado de la creciente interdependencia mundial y el consecuente aumento de la movilidad de las personas en busca de nuevos modos de vida y una mejora de sus condiciones socioeconómicas. Son esos cambios, y los conflictos generados por esas nuevas realidades, los que nos han hecho tomar conciencia de la importancia de desarrollar vías de encuentro y diálogo con los otros, de manera muy particular en el terreno de los movimientos migratorios.

El aumento de los efectivos extranjeros ha ido acompañado igualmente de modificaciones en sus características y de una mayor visibilidad de los colectivos inmigrantes. Las modificaciones afectan a las características socio-demográficas y la composición nacional y religiosa de la población extranjera, en cuanto a la atenuación de las especificidades sociodemográficas y una diversificación de los orígenes nacionales marcada por el aumento de las nacionalidades extraeuropeas. En cuanto a la dimensión religiosa-cultural sigue



siendo un elemento ambiguo y confuso en su valoración como factor positivo o negativo de integración de la población inmigrante.

En todo caso, el debate actual acerca de la presencia inmigrante se desarrolla a dos niveles: a nivel cultural, se polemiza sobre el riesgo de disminución de la cohesión de la sociedad y una crisis identitaria, al tiempo que se extiende la idea de que la exclusión de los inmigrantes podría desembocar en la constitución de minorías. A nivel económico, existe un extendido temor a una competencia laboral por el empleo y los salarios. Son todos ellos extremos que matizar, analizar, y sobre los que cabe profundizar para contrarrestar los efectos socioculturales de una visión negativa de la inmigración.

En el caso del Estado español, y junto a su característica diversidad nacional y lingüística, un fenómeno en aumento en la última década ha sido el que se conoce como “nueva inmigración”, en la medida en que asistimos a la presencia cada vez más visible de una inmigración considerablemente diversificada en cuanto a sus procedencias geográficas y culturales, con un peso cada vez mayor de personas originarias de los países del tercer mundo.

Ese hecho ha puesto de actualidad la necesidad de elaborar nuevos enfoques que permitan abordar el fenómeno migratorio y diseñar nuevas líneas de intervención social con el fin de facilitar la inserción de los nuevos colectivos. Igualmente se plantea la urgencia de poner en marcha medidas que actúen como freno a la exclusión y que, al mismo tiempo, contrarresten actitudes y acciones de carácter racista y xenófobo.

Todo ello no excluye al mismo tiempo el reconocimiento de que la existencia de una sociedad multicultural implica necesariamente la presencia de conflictos. De la misma manera los conflictos derivados de la multiculturalidad pueden ser considerados como positivos para la sociedad. Como indica el Colectivo Amani, desde una visión positiva de los conflictos el planteamiento pedagógico de la educación intercultural no pasa por eludir el conflicto, sino por afrontarlo directamente y sacarlo a la luz cuando está latente (Colectivo Amani, 1994, p. 11).

La educación intercultural se plantea, desde esta perspectiva, como el proceso educativo que trata de responder al conflicto planteado por la realidad multicultural. Los conflictos interculturales se producen entre personas de diferentes culturas, pero esta pertenencia diferencial no es la causa que los



provoca, sino que estamos ante conflictos fundamentalmente sociales. De hecho, los conflictos son inherentes a la coexistencia de personas de diferentes culturas en una misma sociedad y nos permiten crecer dialécticamente.

Desde este punto de vista, una propuesta educativa intercultural debe tener como objetivos los siguientes:

1. Conocer y modificar los estereotipos y los prejuicios entre mayorías y minorías.
2. Favorecer el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas mayoritarias y minoritarias.
3. Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo e igualitario.
4. Promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, posibilitando el desarrollo específico de las culturas minoritarias y la mejora de sus condiciones de vida.

En suma, la educación intercultural pretende facilitar el conocimiento, la comprensión, afirmación, empatía y desarrollo de la diversidad cultural, religiosa, étnica y de otros tipos de identidad –incluyendo la propia–, superando actitudes y prejuicios negativos. La educación debe preparar a las personas para una vida en una sociedad de religiones, culturas, costumbres y estilos de vida variados, cada uno diferente pero interdependientes, potenciando actitudes y modos de comportamiento adecuados para erradicar los prejuicios raciales (Mesa, 1994, p. 25). Pero también debe prepararlas para el trabajo profesional en contextos donde es fundamental abordar el tratamiento de la diversidad cultural, donde “la perspectiva pluricultural inherente a un trabajo social con usuarios de diferentes orígenes étnicos y religiosos, nos lleva a modificar no solo la definición de *problemáticas* sino también las concepciones técnicas de acercamiento y *tratamiento* de la clientela” (Hill, 1992, p. 45).

Las nuevas generaciones han entrado en contacto con otros jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes (las llamadas segundas generaciones) en las aulas de las escuelas, los institutos y, más recientemente, en las universidades. No obstante, pese a este contacto cotidiano, y seguramente una mayor naturalidad de los jóvenes en la aceptación de la diversidad, los prejuicios tampoco se han diluido automáticamente, lo que obliga a seguir trabajando para sentar las bases



de una convivencia razonable. El trabajo en las aulas y el uso de nuevos materiales pedagógicos quizás no logren resolver todos los problemas existentes, pero constituyen una herramienta fundamental y obligada para promover un mejor encaje de las diferencias.

6. LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD

La educación para el desarrollo tiene sus primeros antecedentes en el ámbito educativo en el impulso dado por la Unesco en los años setenta a la educación para la comprensión internacional (Classen-Bauer, 1979; Richardson, 1979). El énfasis de la Unesco se vio reflejado en trabajos como el de Lester Brown, en uno de cuyos artículos sostenía que

la comprensión internacional, que antaño fue una virtud humanitaria, es hoy una necesidad dramática y urgente: la interdependencia de las diferentes regiones y países del mundo y la tensión ejercida sobre los recursos limitados son tales que sin una comprensión que conduzca a una cooperación, se producirá el desastre (1979, p. 168).

Esta idea comenzó a hacerse presente a partir de los años ochenta en los programas educativos de países como Gran Bretaña y Alemania, y tuvo sus reflejos en los primeros trabajos españoles sobre la educación para el desarrollo en la década de los noventa. Sin embargo, la educación para el desarrollo no se hace visible en las universidades españolas hasta comienzos del siglo XXI. A partir de ahí, la educación para el desarrollo ha ido ganando peso en las universidades de la mano, sobre todo, de la cooperación para el desarrollo.

En las dos últimas décadas las universidades se han implicado en acciones de desarrollo en los países del sur y se han convertido en importantes actores del propio sistema de cooperación para el desarrollo (según el Observatorio de la Cooperación Universitaria al Desarrollo, OCUD, la Ayuda Oficial al Desarrollo universitaria supuso en 2015 el 0,57 % del total de la AOD española y un 1,52 % de la AOD bilateral).

Esta creciente participación ha dado lugar a la institucionalización de la cooperación universitaria al desarrollo (CUD). La propia Conferencia de



Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) definió en 2015 el código de conducta de las Universidades en materia de cooperación al desarrollo, un texto creado y aprobado en el seno de la Comisión de Internacionalización y Cooperación.

En el artículo 9 de dicho código se entiende la cooperación universitaria al desarrollo “como el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a la transformación social en los países más desfavorecidos, en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel”. La cooperación universitaria al desarrollo incluye acciones de formación (teórica y práctica), acciones de investigación, cooperación interuniversitaria encaminada al fortalecimiento institucional, acciones de difusión, sensibilización, movilización y educación para el desarrollo, programas y proyectos de acción sobre el terreno, así como promoción, gestión y coordinación de políticas y programas CUD.

Además, toda esta diversidad de acciones se relaciona con el compromiso de las universidades adquirido en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas promovidos por la Agenda 2030, en especial cuando se habla del Objetivo 4 (garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos), pero también del resto de objetivos a los que el papel de la Universidad puede contribuir.

En este sentido, la educación para el desarrollo en el seno de la Universidad también contribuye a impulsar las nuevas concepciones del desarrollo, como los paradigmas del desarrollo humano o el desarrollo sostenible. La noción de desarrollo humano –popularizada por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo– descansa en las aportaciones de Amartya Sen “respecto a la necesidad de contemplar al ser humano como protagonista y destinatario del desarrollo, como fin en sí mismo, en lugar de ser considerado como medio para el logro de otros fines” (Unceta, 1996, p. 71). En cuanto a la noción de desarrollo sostenible, esta “viene a enfatizar la necesidad de hacer compatible el desarrollo con la utilización racional de los recursos, y con la vida de las futuras generaciones” (Unceta, 1996, p. 72). Desarrollo humano y desarrollo sostenible forman parte cada vez más común del lenguaje docente y de la investigación universitaria. Ambos términos apuntan a una modificación en



la forma de entender el desarrollo y a un cambio en las actitudes frente a los problemas del mundo actual.

Sin embargo, pese a algunos avances en la incorporación de la educación para el desarrollo en las universidades, en buena parte de los casos los contenidos y las competencias asociados a esta permanecen vinculados a asignaturas optativas o actividades de libre configuración, o se desarrollan en formaciones de posgrado (másteres y cursos de especialización en cooperación para el desarrollo). Precisamente, la concentración de la cooperación al desarrollo –y por extensión de la educación para el desarrollo– en la formación de posgrado ha limitado la transversalización de esta última en el conjunto de los estudios universitarios. La incorporación transversal de la educación para el desarrollo en los grados universitarios resulta muy excepcional (Fueyo, 2012), en especial cuando se trata de titulaciones alejadas de las humanidades y las ciencias sociales, como las enseñanzas técnicas. La cuestión de la transversalidad sigue en realidad sin resolverse, y la educación para el desarrollo sigue siendo considerada un contenido más que un enfoque educativo.

7. CONCLUSIONES

La Universidad vive la tensión entre su dimensión educativa y formativa, acrecentada con las reformas iniciadas con la convergencia del espacio europeo. La disyuntiva entre la formación de profesionales con competencias técnicas y la educación de ciudadanos preparados profesional y humanamente pone de relieve el papel de la educación para el desarrollo como estrategia educativa. La educación para el desarrollo apela a la necesidad de ir más allá de la capacitación para el ejercicio de una profesión, potenciando una serie de valores y actitudes clave para abordar los problemas del mundo cada vez más complejo y globalizado en el que vivimos. La educación para el desarrollo, entendida como una herramienta de transformación social, ha de integrar valores de solidaridad y potenciar el compromiso social.

La Universidad constituye un espacio fundamental para implementar el enfoque de la educación para el desarrollo. Los jóvenes, y en especial los jóvenes universitarios, representan la población sobre la que desarrollar nuevos



valores y actitudes ante los principales problemas del mundo actual (pobreza, desigualdades, subdesarrollo, cambio climático o racismo). Precisamente, los jóvenes han mostrado en los últimos tiempos una importante predisposición a implicarse en la cooperación para el desarrollo en los países del sur, o involucrarse en todo tipo de voluntariados con personas necesitadas de apoyo. Igualmente, los jóvenes son uno de los sectores clave con los que trabajar para lograr una aceptación positiva de la diversidad y la inmigración, no solo porque evidentemente son los adultos del futuro, sino sobre todo porque son ellos quienes más se relacionan con personas de origen inmigrante en los mismos espacios educativos (las escuelas, los institutos y las universidades son hoy en día lugares de una gran diversidad cultural, en donde resulta también más accesible trabajar sobre los prejuicios y estereotipos existentes). Las aulas de la Universidad son un buen espacio en el que educar para la tolerancia, la ciudadanía y la interculturalidad, aunque la labor no debería limitarse únicamente a las aulas, sino que tendría que proyectarse en el espacio social.

La cooperación para el desarrollo, al permitir el conocimiento de otras realidades y la toma de conciencia de la situación de nuestros semejantes, también desempeña un papel esencial en la sensibilización de los jóvenes. No obstante, la educación para el desarrollo trata de ir más allá e incardinarse en el conjunto de las acciones educativas. Aunque la cooperación para el desarrollo sí ha logrado en los últimos años adquirir cierto peso dentro de las universidades, todavía resulta limitada la presencia de la propia educación para el desarrollo, tanto de un modo transversal como de manera específica en materias centradas en su enseñanza. Pese a la importancia de los proyectos y acciones formativas de cooperación universitaria para el desarrollo (CUD), no hay que olvidar que estos no deberían constituir un fin en sí mismo, sino que solo cobran sentido si conseguimos que la Universidad actúe como un agente de transformación social y de las conciencias individuales.

BIBLIOGRAFÍA

ARGIBAY, M. y CELORIO, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.



- BROWN, L. (1979). Aprendiendo a convivir en un pequeño planeta. *Perspectivas IX(2)*, 168-177.
- CEJUDO, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía 234*, 365-380.
- CELORIO, G. y LÓPEZ, A. (coords.) (2012). *La Educación para el Desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Hegoa.
- COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- CLASSEN-BAUER, I. (1979). Educación para la comprensión internacional. *Perspectivas IX(2)*, 186-192.
- CRUE (2015). *Código de conducta de las Universidades en materia de Cooperación al Desarrollo*. Recuperado de: <http://ocud.es/files/doc374/codigoconducta.pdf>
- DE LA TORRE, S. (1991). Un modelo holístico de enseñanza-aprendizaje universitario, en VV. AA., *La pedagogia Universitària. Un rept a l'ensenyament superior* (pp. 173-179). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FERNÁNDEZ, I. (1996). Formación en valores humanos y Trabajo Social. *Acciones e Investigaciones Sociales 5*, 23-34.
- FUEYO, A. (2012). Educación para el Desarrollo como eje transversal en las enseñanzas universitarias, en G. Celorio y A. López (coords.), *La Educación para el Desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora* (pp. 46-54). Bilbao: Universidad del País Vasco/Hegoa.
- GEREMEK, B. (1996). Cohesión, solidaridad y exclusión, en Unesco, *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 251-256). Madrid: Santillana.
- GRASA, Rafael (1990). Aprender la interdependencia: educar para el desarrollo, en Cruz Roja, *Educación para el Desarrollo* (pp. 97-108). Madrid: Cruz Roja.
- GURTOV, M. (1990). *Política humanista global*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- HILL, R. (1992). *Nuevos paradigmas en trabajo social. Lo social natural*. Madrid: Siglo XXI.



- JARES, X. (1995). Los sustratos teóricos de la educación para la paz. *Cuadernos Bakeaz* 8.
- LEDERACH, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- MARHUENDA, F. (1994). *La Educación para el Desarrollo en la escuela. Posibilidades e interrogantes*. Barcelona: Intermón.
- MESA, M. (ed.) (1994). *Educación para el desarrollo y la paz. Experiencias y propuestas en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- MESA, M. (2019). La educación para la ciudadanía global y los objetivos de desarrollo sostenible: una agenda para la transformación social. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)* 8(1), 7-11.
- OCUD (2015). *Informe sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo 2015*. Recuperado de: <http://ocud.es/es/pl61/recursos/id2109/informe-cud-2015.htm>
- PÉREZ, G. (1997). *¿Cómo educar para la democracia?* Madrid: Editorial Popular.
- RICHARDSON, R. (1979). Aprender en un mundo en transformación: criterios y métodos para aplicar en el aula. *Perspectivas IX*(2), 193-205.
- ROS, A. (1991). *Educación emancipatoria y global*. Madrid: Entrepueblos.
- SÁEZ, P. (1993). *El conflicto Norte-Sur. Recursos y estrategias metodológicas*. Madrid: CIP.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- UNCETA, K. (1996). El hambre como fracaso del desarrollo, en B. Sutcliffe (coord.), *El incendio frío. Hambre, alimentación y desarrollo* (pp. 57-73). Barcelona: Icaria.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana.
- UNESCO (2016). *Formando el futuro que queremos: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014)*. París: Unesco.
- YUS, R. (1996). Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista. *Aula de Innovación Educativa* 51, 5-12.



HUMANISMO DE PERTENENCIA AL MUNDO DE LA VIDA Y CULTURA SOSTENIBLE

HUMANISM OF BELONGING TO THE WORLD OF SUSTAINABLE LIFE AND CULTURE

Joaquín García Carrasco^a y Macarena Donoso González^{b}*

Fechas de recepción y aceptación: 26 de febrero de 2021 y 24 de marzo de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.822

Resumen: Observamos en la cultura contemporánea una metamorfosis de la alfabetización y el desdibujo de las fronteras de los campos de conocimiento: son características de la Nueva Ilustración, guiada por preguntas transversales y puntos de vista interdisciplinarios. La educación constituye el aglutinador más importante de las Humanidades y el punto desde el que valorar la sostenibilidad de la cultura. La especie humana necesita la cooperación socio-cultural para vivir; esta innovación biocomportamental implicó el reciclamiento de las redes neuronales, para poder vivir con lucidez. La cultura evolucionó desde una convicción humana de dominio sobre el mundo de la vida (humanismo de dominancia). La historia demostró que la vida humana es dependiente de la calidad de los ecosistemas (humanismo de dependencia). Hoy, necesitamos vivir en la convicción de que pertenecemos al mundo de la vida (humanismo de pertenencia) y de que somos responsables de su sostenibilidad y de su calidad.

Palabras clave: cultura, alfabetización, Ilustración, humanismo, responsabilidad.

^a Catedrático de Universidad. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca.

^b Departamento de Educación. Universidad Antonio de Nebrija.

* Correspondencia: Universidad Antonio de Nebrija. Facultad de Lenguas y Educación. Calle Santa Cruz de Marcenado 27. 28015, Madrid, España.

E-mail: mdonoso@nebrija.es



Abstract: In contemporary culture, we observe a metamorphosis of literacy and the blurring of the boundaries of the fields of knowledge: they are characteristics of the New Enlightenment, guided by transversal questions and interdisciplinary points of view. Education constitutes the most important unifier of the Humanities and the point from which to value the sustainability of culture. The human species needs sociocultural cooperation to live; this biobehavioral innovation involved the recycling of neural networks to live lucidly. Culture evolved from a human conviction of dominance over the world of life (dominance humanism). History proved that human life is dependent on the quality of ecosystems (dependency humanism). Today, we need to live in the conviction that we belong to the world of life (humanism of belonging) and that we are responsible for its sustainability and quality.

Keywords: culture, literacy, Enlightenment, humanism, responsibility.

1. INTRODUCCIÓN: METAMORFOSIS DE LA ALFABETIZACIÓN Y DE LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO

Hoy, el concepto de *alfabetización* ha sufrido una metamorfosis. Ha pasado a significar el proceso de introducción al conocimiento, manejando muchos mediadores: la palabra, la lectura y la escritura (el trato con los libros) y el manejo de las tecnologías de la comunicación y la información. La palabra alfabetización se presenta calificada de múltiples maneras: alfabetización matemática, alfabetización biológica, alfabetización digital... La metamorfosis de la alfabetización corre pareja con los cambios de límites en los campos de conocimiento.

Actualmente, el interés no se cifra en el “objeto de conocimiento”, sino en la complejidad del problema. Indagar en un problema, sobre todo humano, obliga, sin remedio, a la interdisciplinariedad. La metamorfosis de la alfabetización y la caída de límites en los campos de conocimiento difumina la arquitectura de las disciplinas. Esta constelación de cambios en la manera de pensar ha sido denominada la *Nueva Ilustración* (Sánchez Ron, 2011).

Parece que la teoría de la educación académica, un área de conocimiento reconocida, también se ve afectada por esos cambios. Hace años, nadie dudaba respecto a la relevancia de las perspectivas biológicas en el estudio de problemas fundamentales de la educación de los seres humanos. Hoy, solo queda una cátedra en la Universidad Autónoma de Barcelona con el título *Biología de la Educación*. ¿Qué será de ella con estos vientos que soplan? Y su cate-



drático titular, el doctor J. M. Asensio, ya está jubilado. La transversalidad de los conocimientos puede ser un problema para teorías de andar seguros, pero es un requisito indiscutible *en la práctica de la incorporación cultural*. En la actualidad, muchos piensan que “gente de cultura” es gente que cultiva en campos de letras. Esta es una de las manifestaciones de la brecha que separa las ciencias de las humanidades.

Si algo nos ha quedado evidente, después de unos seis millones de años de evolución, es que el Gran Simio que somos tiene como destino biológico, como su dominio vital, conseguir cultura para vivir, cultura por necesidad vital. Hoy, muchas mujeres mueren por una *cultura insostenible* en las relaciones emocionales; otros andan con hábitos de consumo perjudiciales como consecuencia de una *cultura corporal insostenible*; el mantenimiento de la salubridad de la vida se torna problemática, porque andamos con una *cultura vital insostenible*.

Lo que hoy se denomina *Educación Ambiental* plantea más un punto de vista que un programa de disciplina académica; no puede reducirse a una especie de reconciliación con la planta y con el animal; es una manera de llevar a cabo la lectura del mundo de la vida, como corresponde al animal humano, que, para saber vivir, tiene que aprender a hacerlo.

2. LA ALFABETIZACIÓN COMO PRÁCTICA DE LUCIDEZ EN LA LECTURA DE LA VIDA

Si hubiésemos aprendido a leer las tramas del mundo de la vida no estaríamos, ahora, temiendo por la biodiversidad, ni urgiendo el sentimiento de responsabilidad hacia ella. Podríamos describir la cultura como el proceso de hacer *legible* el dominio vital: los seres humanos tienen que aprenderlo. Al final, más que un acto de creación, la cultura trata de un acto de enseñanza; un acto de cultivo, como su propio nombre indica. Lo que mejor muestra la pertenencia a la condición humana, desde el principio y por principio, no es tanto el acto de invención, sino el acto de cooperación, el que comparte manera de vivir. La crianza, como se decía antes, es el acto de cooperación por excelencia. El gran invento, la iniciativa más sorprendente, la práctica de cooperación más asombrosa que se observa en el reino animal es la cultura humana.

Stanislas Dehaene es un neurocientífico francés, de especial interés para el dominio de la pedagogía, por haber puesto el foco de atención en la investiga-



ción de las bases neuronales de la conciencia y en los correlatos neuronales de la práctica de la lectura. De formación inicial matemática, redirigió su interés investigador tras la lectura del libro *L'homme neuronal* de J. P. Changeux (1986). Dirige hoy el Laboratorio de Neuroimagen Cognitiva (Cognitive Neuroimaging Lab)¹. Lo consideramos un ejemplo de cómo desde la neurociencia puede enriquecerse la teoría de la educación. Sin duda, una de las cuestiones principales de esa teoría, es la que interroga sobre “¿Cómo aprendemos?”; desde la neurociencia podría interpretarse como los “talentos del cerebro” (Bermúdez de Castro, 2010); estos problemas son precisamente los que centran la investigación de S. Dehaene (2019).

Este es uno de los autores que nos confirman en la idea de que “educación” es el concepto con mayor poder de integración de las humanidades; como el de “evolución” es el de mayor poder aglutinador de toda la biología (Dobzhansky, 1937). S. Dehaene, en otro libro reciente, se pregunta para qué sirve la conciencia. Responde el autor que la conciencia nos permite llevar a cabo cadenas de operaciones cuidadosamente controladas; estas integraciones controladas, mejoradas por el lenguaje, que nos permite conversaciones y discursos, son esenciales para compartir y distribuir nuestros pensamientos a través de una trama social. Es decir, que el papel esencial de la conciencia sería contribuir a la acción cultural, hacer posible la cooperación que contribuye a la formación de la mente de otras personas. Si tenemos razón, nunca como ahora, la educación se sitúa en el centro de la deliberación humanista.

Todas las demás especies animales aprenden, pero solo en las especies *Homo* apareció como patrón ecológico diferencial *enseñar a vivir en el mundo de la vida*. J. Mosterín, en un precioso libro titulado *Ciencia viva*, abre el prólogo afirmando: “Vivir bien es, entre otras cosas, vivir despierto, vivir con los ojos abiertos, darse cuenta de quiénes somos y dónde estamos, practicar la virtud de la lucidez” (Mosterín, 2001, 13).

Enseñar empezó siendo únicamente una acción intencionada, cuando los homínidos no habían aprendido a hablar; se comunicaban mediante comportamientos, acciones y gestos, la esencia de los verbos, pero sin palabras. El diferencial específico de la evolución humana fue que, de una u otra forma,

¹ http://www.unicog.org/?page_id=6. Con una producción científica muy importante.



las mentes aprendieron a comprender la intencionalidad de otros y, por eso, pudieron tener la intención de ayudarles. Ahora tomamos la acción de leer como metafórica para toda acción de comprensión: *lectura de la mente de otros*.

La alfabetización es como prender la luz, como caminar con alguien llevando una luz encendida, alumbrar, y, en el mismo acto, enseñar a ver, mientras se está leyendo para aprender. Cuando se consigue que la mirada de alguien se fascine con algún fenómeno del mundo o, simplemente, con alguna de las cosas de la vida, se la está enseñando a leer. La alfabetización es, hoy, proceso necesario para beneficiarse de la legibilidad del mundo.

De ahí que un problema interesante de antropología es el de tratar de explicar cómo tuvo lugar el reciclamiento del cerebro primate. Evolucionó para tratar con acontecimientos del mundo y sus indicios. ¿Cómo se recicló para que pudiera tratar con los signos y símbolos de la comunicación oral y escrita? Este tema lo ha investigado S. Dehaene, indagando sobre “las neuronas de la lectura”, como en dos tiempos: en primera instancia, mediante técnicas de neuroimagen de nueva generación, investiga el comportamiento neuronal mientras las personas leen; en segunda instancia, infiere de esa investigación criterios científicos para orientar el aprendizaje de la lectura y sus métodos de enseñanza (Dehaene, 2014).

En la actualidad, la comprensión del ser humano y su papel en el mundo de la vida, trabajo para la antropología, es al mismo tiempo un proceso de alfabetización humanista y un proceso de alfabetización biológica, para que pueda ser un motor de cultura sostenible. En realidad, la novedad bioteológica que introdujeron las especies *Homo*, sobre todo cuando aparecieron los *Sapiens* hablando, fue que la vida de los seres humanos, por la cultura, habría de transformarse en un gigantesco problema pedagógico.

3. LA CULTURA BUSCÓ UN PUESTO PARA EL HOMBRE EN EL COSMOS

El siglo XIX generó una metafórica de los escalafones y de posiciones de los seres vivos en el cosmos. El *microscopio* había sido el instrumento adecuado para vislumbrar en lo muy pequeño y el *telescopio* para indagar en lo infinitamente lejano; los *macroscopios* son los instrumentos con los que acometemos la investigación de las complejidades. Macroscopios son nuestros puntos



de vista, nuestras perspectivas, nuestros modelos, nuestras teorías, nuestras convicciones, nuestras creencias, nuestros prejuicios. A ellos nos aferramos como a clavos, porque sin ellos no es posible la comprensión de los grandes paquetes de significado, aunque los tratemos como si fuesen cosas: la vida, el universo, el ser humano, la sociedad, siempre lo conocemos en perspectiva, desde nuestros personales macroscopios (De Rosnay, 1977).

3.1 *El presentimiento de no ser el centro de nada*

Ya pasa de quinientos años el tiempo en que una contingencia cambió la imagen de la posición de los humanos en el universo. Hasta ese momento, siguiendo a Tolomeo, imaginábamos que la Tierra estaba en el centro de todo, la propia retina era el centro de giro de todo. Copérnico empezó a escribir en 1503 su tratado *De revolutionibus orbium celestium*; las contradicciones de la vieja imaginería eran tan abrumadoras, que no quedaba otra que situar al Sol en el centro de *nuestro universo*. Era tan consciente Copérnico, como su editor Osiander, de que el torpedo se dirigía a la línea de flotación del barco de las convenciones, que el autor demoró desde 1530 a 1543 la publicación. La tesis insinuada en el libro era que la morada de los humanos no estaba en el centro de nada; lo mismo que arriesgó Galileo. Giordano Bruno sacó las conclusiones: en cuestiones de puesto, un humano no es más que una hormiga ante el infinito universo, afirmación que le llevó a la pira.

En el fondo, la discusión por *la posición* equivalía a justificar el predominio de la iniciativa de los seres humanos sobre las vidas de todos los demás seres vivos. De ello no se deducía sino predominio, no derivaba en un principio de responsabilidad (Jonas, 1995). La meta de todos los seres vivos, por lo visto, era satisfacer las necesidades de los únicos que son racionales.

Apenas tranquilizada la tormenta provocada por Copérnico, cuando otra nueva contingencia cultural vino a revolver en la caja fuerte de las seguridades, dando a entender que no éramos el centro.



3.2 *El puesto del hombre está entre los seres genuinamente animales*

El 23 de noviembre de 1859, un día antes de que apareciera en las librerías *El origen de las especies* de Darwin, Thomas Henry Huxley, profesor de zoología en Londres, amigo personal de Darwin y defensor de su propuesta teórica sobre la evolución, le envió una carta en la que afirmaba: "...estoy dispuesto a ir a la pira, si es necesario...", en defensa de la opinión de que *natura non facit saltum* (la naturaleza no da saltos) (Darwin, 2003); la vida en su recorrido temporal no ha dado brincos en el vacío dejando bordes de abismos que no pudieran saldarse. H. Huxley más decidido, si cabe, que el propio Darwin en incluir al hombre en el proceso de la evolución, editó en 1896 el libro *Man's Place in Nature*, 'el puesto del hombre en la naturaleza', para profesar su convicción de que los seres humanos son un eslabón más en la cadena de la vida. *El puesto del hombre en el Cosmos* también fue el título de una obra de Max Scheler, firmada en Frankfurt a finales de abril de 1928 (Scheler, 1979).

El atractivo extraordinario de las tesis de Darwin era que tenemos origen animal; se dejaba entender que el hombre era un animal genuino. A pesar de todo, en el fondo, todos se debatían entre *las dos caras* innegables que mostraba la especie humana. De un lado, era irrefutable que la denominación *Homo* de Linneo hacía referencia a un grupo de mamíferos vertebrados que caminan sobre dos patas; pero, por otro lado, se identificaban caracteres que se oponían a la clasificación de animal en general; este era *Sapiens*.

Este problema "de las dos caras" se enraizaba en una solución dualista cartesiana de una *res cogitans* y una *res extensa*. En el ser humano conviven, según esta propuesta, dos realidades: una material o de carne, donde acontecen los procesos biológicos, y otra inmaterial, donde transcurren los procesos de conocimiento. Hoy, aquel problema se analiza intentando superar dificultades de argumentación muy exigentes dentro de una propuesta de "unidad psicósomática" (Damasio, 1996); en este caso el problema se formula habitualmente como el de las "relaciones mente-cuerpo": ya no se trata de dos realidades, sino de una que vive y piensa. ¿Cómo podemos pensar siendo corporales, cómo es posible este estar en el mundo "de cuerpo pensante"?



4. SER EN EL MUNDO DE CUERPO PENSAnte

Hoy, la coincidencia es alta, por un lado, la línea argumental evolutiva del *parentesco biológico* en todo el mundo de la vida, por otro, la del *carácter excepcional* del modo de vida humano. Creemos que, entre el “sí” y el “pero”, fue excavándose la garganta que separó las “dos culturas”, la de las humanidades y la de las ciencias (Snow, 1977). A veces, se piensa que el objetivo y valor del pensamiento científico se expresa y cifra en “el dominio de la naturaleza” (Bataner, 2001), por aquello de que, también aquí, quien tiene la información tiene el poder; y quien no parece tener límite en el conocimiento sobre el mundo tampoco encuentra límite para su poder sobre el mundo. El conocimiento sobre la interconexión de todo el mundo de la vida no solo desvela la interdependencia de todas las formas de vida, tanto en el tiempo como en el espacio, sino que se instituye en foco de una advertencia moral: ¡Cuidado, no todo lo que nos es accesible se encuentra impunemente disponible!

4.1 *Del lugar que asignemos a los humanos en el mundo de la vida depende lo que atendamos en su formación*

La última revisión del puesto del ser humano en el mundo consistió en mostrar que todo el mundo de la vida y el de las comunidades humanas se encontraban en *el mismo espacio moral*. El principio de responsabilidad moral y la deliberación en la que nos hacemos responsables ha de abarcar todo el mundo de la vida. Los humanos no pueden vivir sin pensamientos sobre el mundo; la interpretación del mundo proporciona contenido imprescindible para el desarrollo de la mente, es su mentalidad; en tales materiales es donde está encarnada la mente y, de todos ellos obtiene la tea con la que enciende la conciencia; ni la mente ni la conciencia son recipientes previos al propio proceso del pensamiento o de la experiencia. La mente y la conciencia se realizan y emergen en nuestro modo de vivir, inician en la experiencia su andadura y mueren con ella, cuando la experiencia de la vida se apaga.

Es curioso que precisamente la cultura, el instrumento fundamental de que disponen los humanos para la visión del mundo, se constituya al mismo tiempo en la principal fuente para los embotamientos mentales.



No es posible plantear la pregunta sobre lo que hacemos aquí ni construir la respuesta, sin asumir un punto de vista, una perspectiva. Tolomeo, Copérnico, Darwin, el movimiento ecológico, Freud, Marx, etc., removieron perspectivas, depuraron perspectivas (Torralba Rosello, 2013).

Hoy no se puede opinar sobre todos los campos del saber, como hicieron los grandes nombres del Renacimiento, pero sí participar de su actitud crítica y de la inquietud intelectual con la que ellos estudiaron los viejos problemas de la cultura (Rico, 1993); estos viejos problemas configuran, hoy, un campo de conocimiento sin fronteras y un racimo de actitudes intelectuales al que solemos denominar *humanidades* (Lier, 1962). Se equivocarían los que entiendan que ese campo coincide con lo que denominaron los anglosajones *humanities* o los franceses *belles lettres*, porque más bien armoniza con aquello a lo que directamente alude la expresión latina *studia humanitatis*, cuadra con una “materia” que, según Edgard Morin, no puede descuidar en su formación el hombre actual: el estudio de la condición humana (Morin, 2000).

Es evidente que, respecto a la organización convencional de la ciencia, nos situamos en la *transversalidad*, porque no es el tema de ningún campo de conocimiento convencional, ni siquiera de las ciencias medioambientales. Pero, también es evidente que, para quien se propone pensar en los temas de la formación en entornos humanos, paseando por la biblioteca de Alejandría y no encadenado a la librería de una *escuela de pensamiento*, la transversalidad es un recorrido que sigue el ejemplo de los humanistas del Renacimiento (Morras Ruiz-Falco, 2000). Entre otras cosas, supone que en vez de buscar un puesto exclusivo, identifiquemos el paisaje incluyente; en vez de abrir brechas segregadoras, tienda puentes en la falla semántica que separa las ciencias y las letras. A esta perspectiva de actividad intelectual John Brockman la llamó “tercera cultura” (Brockman, 1996). Una manera de volver al mundo de la vida donde nació la práctica de la cultura y donde se intuyó el sentido de esa práctica; en el campo abierto donde el hombre se encuentra afanado en el trato con la Tierra como fuente de la vida.

5. HUMANISMO DE DOMINANCIA

La perspectiva de estudio en la que fuimos formados durante la mayor parte del siglo xx fue la de un *humanismo de dominancia*. La reflexión sobre



el hombre había quedado prendada y prendida, colgada de alguna originalidad humana a la que se concedía la máxima relevancia, algo que distinguiera al humano de todo lo demás. Téngase en cuenta que no se actúa del mismo modo con el resto de los seres vivos. Si por algo se distinguen las especies es por su originalidad. Al construir la taxonomía de los organismos operamos con diferencias y con semejanzas. Cualquier especie es identificada en su originalidad, al tiempo que se inserta en una agrupación más amplia.

Compartimos el acuerdo de que las acciones humanas más características son esas por las que dimos en llamarnos *Homo sapiens*. Cualquiera de ellas que elijamos, si no quedara informada por un sesgo ideológico nos mostraría una trama que retrocede en el tiempo, que siempre nos ancla en el mundo de la vida, se despliega y conecta hacia atrás y hacia los lados. Esas tramas son difíciles de ver, si la relación con el mundo de la vida no se mira desde una perspectiva cuerpo a cuerpo. Investigar el lugar del ser humano en el mundo encaja con el desvelamiento de los entresijos de la experiencia corporal, encontrar el lugar concuerda con el entendimiento del cuerpo.

Buscar las pautas que nos conectan al mundo de la vida, rechina a irreverente, para algunas personas. Como sonaban a irreverentes las afirmaciones del biólogo español Faustino Cordón: “el hombre es animal genuino” (Cordón, 1982). O como también fue iconoclasta *El zoo humano* de Morris Desmond (1955). Hoy, sin embargo, advertimos que la correcta relación con la naturaleza se nos plantea, al igual que a las demás especies, como una cuestión de vida o muerte (Attenborou, 1993). La trama de la vida no se rompió al llegar al hombre. Si hemos de hablar, en verdad, de formación y cultivo de un ser humano, de la necesidad que tienen los humanos de cultura, esa necesidad es vitalmente exigible; es decir, los seres humanos necesitan de la cultura para vivir. No se trata de una necesidad supranatural, sino una de nuestras necesidades naturales.

El humanismo de dominancia se adhiere a la idea de que la auténtica cultura humana es cultura del espíritu. Cuando el espíritu, la *res cogitans*, el entendimiento humano, toma el cuerpo como objeto de consideración, ve una máquina, *res extensa*, un mecanismo de precisión (Koyre, 1973). Entre la perspectiva del cuerpo como reloj y el mundo de los significados de las acciones humanas hay una fractura semántica, que ha dejado a las humanidades a un lado y a las ciencias naturales al otro borde de una quebrada infranqueable.



Hoy, esa separación entre humanidades y ciencias se hace insostenible por el incremento de problemas éticos que surgen dentro de las prácticas científicas y por la cantidad de incógnitas vitales para las que aún no tienen referencias las humanidades: demuestran una cultura insostenible. La cultura del trato con la corporeidad únicamente fundada en el principio de propiedad –con el cuerpo cada uno puede hacer lo que quiera–, lleva a la proliferación de comportamientos y hábitos de riesgo: una *cultura insostenible*. Tal vez sea el acceso al código de la vida y el mapeo reciente del llamado código genético lo que haya abierto la puerta a mayor cantidad de problemas para los que no tenemos *cultura disponible*.

6. HUMANISMO DE DEPENDENCIA

Cada vez es más evidente que está “la vida en la cuerda floja”, según titula su libro Niles Eldredge (2001). Describe el autor en el libro “el delta del Okavango”, el segmento más sudoccidental del Rift Valley, en el África oriental. Esa depresión está sembrada de lugares famosos de la paleoantropología; en ella se encuentra el desfiladero de Olduvai, donde la pertinacia indagadora de la familia Leakey hizo tan trascendentales descubrimientos; también la región de Turkana o la de Laetoli, donde Mary Leakey encontró dos trazas paralelas de huellas, unas setenta pisadas, con un recorrido de unos 30 metros de longitud, de una familia de australopitecos (*Australopithecus Afarensis*) y datables en unos 3,6 m. a. (Leakey, 2000). El Okavango es una reliquia de aquellos ecosistemas ancestrales en los que tuvo lugar en diferentes oleadas la historia evolutiva de la especie humana. Ahora, ese ecosistema se encuentra en peligro. “El mismo tipo de historia de amenaza, incluso de colapso inminente, puede contarse de absolutamente todos y cada uno de los ecosistemas del mundo” (Eldredge, 2001, p. 69). Este sentimiento de riesgo de pérdida en el que nos encontramos personalmente implicados es el que produce la energía para alimentar el estudio de la ecología, es el que justifica la necesidad de completar el significado de la educación con el contenido de la educación ambiental y el que plantea el clamor reivindicativo, no solo de un desarrollo sostenible, sino de una “sociedad sostenible”, como proyecto colectivo y como criterio



de valor cultural. Este es el contenido y la intención de fondo de los informes del Worldwatch Institute (USA) y el meollo reivindicativo de los movimientos ecologistas (Brown, 1995).

Los *dominios vitales* siempre están definidos y marcados por una *semiótica* con sentido, en la práctica se instituyen como un *nodo de relaciones*, una en-crucijada, entre un específico modo de vida (arquitectura comportamental) y un *hábitat* determinado. El modo de vida se describe como *etograma* (sistema de comportamientos) y el *hábitat* se mapea e identifica en su especificidad por un conjunto multidimensional de variables. La relación entre esas dos complejidades es tan estrecha que causa el hecho de que cada hábitat sea específicamente único; dicho de otro modo, la identidad de la especie se puede describir o por su etograma o por su ecograma, por su *autopoiesis* o por su *ecopoiesis*, por su viviendo (modo de vivir) o por su vivienda (modo de habitar).

Hay tantos mundos de vida como especies anden viviendo, tanto percibiendo como conmoviéndose. El concepto de dominio vital tiene un componente de significado espacial y otro de quehacer, de *locus-dónde* y de *lo-que* se está haciendo, de contexto de reconocimiento y contexto de padecimiento. Con cada especie extinguida se elimina un capítulo del libro de la vida y una manera de sacar provecho del espacio. Cuesta un poco más calibrar la medida en la que, siendo propios de cada especie, todos esos mundos son interdependientes. Está creciendo la sensibilidad ecológica; esa sensibilidad promueve una cultura ambiental que induce un *humanismo de dependencia* con el mundo de la vida en su conjunto (García Carrasco, 2004). Desde esta dependencia adquieren nuevas dimensiones los conceptos de calidad de vida, de vida saludable, y se comprende la importancia formativa de traer a las escuelas el Protocolo de Kioto.

Según esto, una segunda orientación de la educación ambiental tiene que ver con enseñar a deliberar sobre el propio modo de vida, sobre el propio dominio vital; no puede comprenderse solo en términos de presente, sino de presente y futuro, de comunidades humanas y de sostenibilidad global del mundo de la vida; en términos de actuaciones y en términos de consecuencias, acciones y consecuencias globales y de largo plazo. Todo ello obliga a la deliberación y al compromiso moral con la *salubridad ecológica*, con la biológica de la cultura. La meta del sostenimiento de la vida ha de entrar en la deliberación moral; este es el componente moral que implica toda educación ambiental.



Una tercera orientación de la educación ambiental tiene que ver con la salubridad en el dominio vital personal. La consecuencia fundamental de la transferencia de conocimiento biomédico al modo de vida ha sido la *prevención* de enfermedades. Pero la prevención del malestar vital incorpora a las deliberaciones el compromiso con la *salubridad en los entornos vitales*: programas políticos de *salubridad social y cultural*, la dimensión pública de la salud, que se extiende más allá de la actuación de la medicina.

Buena parte de los problemas sanitarios están relacionados con los *patógenos de comportamiento*. Entre ellos cabe subrayar los *comportamientos personales* insalubres (por ejemplo, consumo excesivo de alcohol o de tabaco, la conducción imprudente de vehículos...) y los *comportamientos relacionales* insalubres (por ejemplo, agresividad y malos tratos en el hogar, incidencia de emocionalidad destructiva...) (Guimon, 2001). Estaríamos ante el ámbito de la *salubridad de la vida personal e interpersonal*.

Tres aspectos nos parecen especialmente relevantes en la *cultura que hemos de tener disponible*, para una concepción de la vida saludable en la sociedad de la información: (i) la introducción del concepto de *calidad de vida posible* en la consideración de todas las formas de disfuncionalidad, de discapacidad o de predisposición de origen genético, como criterio para el trato sociocultural con toda forma de diferencia vital; (ii) las consideraciones socioculturales de trato con la denominada tercera edad y con las actuaciones respecto al bien morir; (iii) el replanteamiento de una ética de la calidad de vida y de trato con la propia corporalidad que confronte con la responsabilidad con la vida, con los estilos de vida y con las prácticas sociales. La calidad de vida implica desarrollar la *cultura del espacio como cultura del dominio vital*. El discapacitado es el que mejor muestra la dependencia de la calidad de vida respecto de la cultura del espacio.

Si algo caracteriza a los seres humanos, a diferencia del resto de los seres vivos, no es aquella dominancia sobre el mundo de la vida que criticamos, sino el hecho de que la dependencia se les convierte en responsabilidad. Pero demostrar esta dependencia-responsabilidad supone reconstruir la comprensión de la dependencia con la Tierra dentro de un sistema de pensamiento coherente con ella, porque los hombres no reconocemos ni identificamos más que a través de instrumentos conceptuales. Promover educación ambiental es, en definitiva, introducir una manera de hablar del entorno, del mundo de los seres vivos, un modo de incluirnos en esa narración. Dados los riesgos que



conlleve un planteamiento cultural de dominancia, tendríamos que plantear el concepto de *educación insostenible*; la disponibilidad de la vida a la que accede el hombre contemporáneo se acrecienta a ritmos tan acelerados desde la ciencia y la tecnología, que incluso nos encontramos, a la hora de afrontar las responsabilidades morales, en estado de *cultura indisponible*.

7. HUMANISMO DE PERTENENCIA

El encuentro radical con el mundo de la vida aproxima la perspectiva evolutiva a la experiencia vital de la corporeidad; estas perspectivas fueron propuestas en libros como el de Faustino Córdón *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico* (1982), o el de Goldstein, que proponía mirar el cuerpo como un todo en sí mismo y como la encarnación de nuestra propia identidad (1961), como nuestra unidad psicosomática.

El humanismo, después de Darwin, se plantea a partir de una idea base: “todos nuestros atributos tan queridamente humanos, lejos de ser únicos, están enraizados en nuestra historia evolutiva de primates” (Bradshaw, 2003). Este pedagógico los filósofos lo califican de heurístico, y supone volver al origen y desembarazarnos, la deconstrucción de buena parte de la superestructura cultural, que nos hace ver los caracteres genuinos que nos identifican como especie.

Estudiando el cuerpo y rastreando sus coherencias con los antecesores en la stirpe, nos topamos con las evidencias de la unidad del mundo de la vida. Lo que Ernst Haeckel en 1866 denominaba “la raíz común de los organismos” otros lo llaman “la trama de la vida” (Capra, 1998), “la pauta que conecta” (Bateson, 1990), “la hebra común que pasa a través de toda la existencia biológica” (Fortey, 1999). Todas las expresiones de la vida, desde los organismos unicelulares al hombre comparten características comunes en el nivel celular. Por aquí encontraríamos un humanismo de pertenencia. Este humanismo de pertenencia debe mostrar que es precisamente nuestro modo biohumano de ser el que sustenta nuestro modo etohumano de comportarnos, de reconocernos, de querernos y de entendernos, mediante grandes dosis de emoción y pensamiento: es el humanismo que nos permite decir la verdad acerca de que somos el único ser vivo que es capaz de hacerlo así y de contarlo de esta manera. La



verdad de todo lo demás depende de lo que nosotros nos digamos acerca de cómo somos y cómo nos vemos.

La primera respuesta a la pregunta ¿qué es un hombre? no puede dejar de ser, pues, que los seres humanos forman una especie animal dentro del mundo de los seres vivos; en los albores del siglo XXI, sin “ponerle peros”. Y esto por varias razones:

- Para que lo que se piense de sí mismo y sobre los demás se haga coherente con nuestras necesidades primarias (necesidades de cuidado, alimentación, lugar donde vivir...), con el sistema de comunicación básico (aparición, comunicación corporal, contacto...), con el hecho de tener un historial vital (infancia, adolescencia...vejez), con la corporalidad como desencadenante de valoración (emoción, afectividad...), con la pertenencia de todos a una especie única (aceptación de las diferencias...).
- Para que, al definir el modo cultural de tratar con la Tierra, con las demás especies vivientes y entre nosotros, pase a primer plano el hecho de que el hombre pertenece a la misma trama de la vida que el resto, que también a él le alcanza la pauta y patrón que los mete a todos dentro del grupo de los seres vivos, con un destino global común; ya no se trata de dominancia, ni siquiera de dependencia, sino de auténtica pertenencia; este ha de ser un objeto de atención y de admiración.
- Este planteamiento deja asentados los criterios para una educación ambiental: que acompañe a la socialización, a la cultura de la comunicación, a la cultura emocional y a los proyectos de construcción y transformación del paisaje y del entorno vital; una cultura ambiental que acompañe a la cultura científico-técnica, a la cultura estética y a la cultura ética.
- Para que las humanidades se reconstruyan desde dentro del conocimiento y la indagación sobre el mundo de la vida, en la confluencia de las ciencias y las letras, donde hermanar en una responsabilidad común la sostenibilidad; para que las generaciones futuras tengan las mismas oportunidades de calidad de vida que hicieron posible la aparición de nuestra especie. Esto es cambiar de “macroscopio”, cambiar de perspectiva.

Un ejemplo de este modo de reflexión humanística en tercera cultura es la que comparten Changeux y Ricoeur en la obra *Lo que nos hace pensar, la naturaleza y la regla* (1999). Sin esta forma de humanismo, sin la afición cultural



a caminar sobre estos temas que cruzan las fronteras verticales de las ciencias y las letras, sin andar en estos temas y sin emocionarse con ellos, no se puede exigir al profesorado que haga con sus alumnos ejercicios de “transversalidad”; cada nueva exigencia cultural no tendrá otra salida que una nueva asignatura para el currículo. En diversos ámbitos se indica que la transversalidad ha fracasado. No fracasa porque no estuviese suficientemente justificada, sino porque para hacerse posible tenemos los docentes que modificar la perspectiva desde la que estudiamos y la perspectiva desde la que enseñamos. Puede que la perspectiva analítica de fragmentación sea estrategia aconsejable para poder investigar en la frontera. Pero, para formar la mente de un ser humano que no está situado en la frontera de la ciencia sino en las circunstancias de la vida es preferible ver el mundo como un todo.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN: MACROSCOPIOS PARA VER LA VIDA DESDE LOS SERES HUMANOS

Los laboratorios actuales se encuentran llenos de complejos y sofisticados instrumentos. Por encima de los instrumentos y de los datos se encuentran los “planteamientos” intelectuales, las perspectivas dentro de las cuales los datos se instituyen y se transforman en prueba. Los principales instrumentos intelectuales están constituidos por herramientas mentales, entre las que desempeñan un papel de primer orden los modelos, las analogías, las metáforas. Los “modelos” funcionan como “macroscopios”, en el sentido de que proporcionan materiales con los que construir nuestras propias interpretaciones: “vemos” a través de ellos, son como el cristal que “corrige” y modifica, aumentan o complementan, la imagen del mundo que vamos construyendo, son instrumentos del pensamiento: instrumentos psicológicos.

8.1 *¿Con qué materiales construimos los macroscopios?*

Los materiales de construcción de perspectivas consisten siempre –aunque se encuentren ocultos dentro de la carcasa de la convicción, la argumentación o



las evidencias— en un conjunto de supuestos básicos, sistemas de proposiciones aceptadas, compromisos intelectuales compartidos, familiaridades y afiliaciones (Pérez Ransanz, 1993). No estamos solo ante un material de información: esos núcleos constituyen auténticos instrumentos para la comprensión; contienen supuestos y compromisos básicos en ontología (qué creemos que son y cómo son los objetos, comunidades de personas, seres vivos, cosas o procesos de los que hablamos), generalizaciones simbólicas o leyes fundamentales aceptadas (a qué reglas, principios o normas obedecen), procedimientos y técnicas de investigación (cómo pueden ser lógicamente estudiados, con qué materiales construir sus modelos teóricos), criterios de evaluación (cómo definir criterios de calidad de acción o de proceso, cuándo tener seguridad de que la situación y la acción creada está en la orientación de la meta) y criterios de corroboración, dentro de los cuales reconocemos formas ejemplares de plantear problemas y de solucionarlos. La concreción de todos estos elementos constituye la matriz disciplinar para la actividad de conocimiento y proporciona el criterio desde el cual elaborar los “textos” de las disciplinas académicas. Cuando una perspectiva es compartida, la reflexión y la acción acorde con ella se califican de “normales” (Kuhn, 1971); algunos prefieren hablar de “discurso dominante”, porque el discurso dentro de la perspectiva pretende autoabastecerse y autoalimentarse, se construye precisamente con la intención básica de autosostenerse y reproducirse con privilegios (García Carrasco y García-Peñalvo, 2003).

Dentro de la permanente corriente de impresiones sensoriales que recibimos, la perspectiva nos proporciona el criterio y guía de a dónde dirigir la atención. Ya los propios receptores sensoriales tienen claves acerca de lo que considerar novedad y, en correspondencia, qué será lo que produzca sorpresa; la perspectiva nos proporciona claves acerca de dónde buscarla y a través de qué seguros caminos. La perspectiva crea el marco dentro del cual queda a la expectativa de la dificultad para la interpretación o la solución del problema, pues los datos se organizan como problema dentro de la perspectiva. Sobre todo, es en el interior de la perspectiva donde la forma de comprensión del problema, la decisión metodológica, adquirirá el cometido de lazarillo para la solución.

Cambiar de perspectiva es como cambiar de vivienda: supone un traslado de la subjetividad de un mundo de significados a otro.



8.2 *Sociofilia y biofilia*

La teoría de la educación, la reflexión sobre la formación, la hemos construido dentro de un contexto de sociofilia, poniendo especialmente de manifiesto que tiene lugar en lo que denominamos medio socializante cementado por la comunicación lingüística. Tal como los entendemos, los procesos de socialización solo se dan en la acción comunicativa y despliegan su fuerza formativa en un medio de procesos de entendimiento y decisiones (que en las personas adultas de referencia se asocian además a razones internas): como las hortalizas que vemos crecer y cortamos desde la superficie de la tierra hacia arriba, menospreciando las raíces. Entre los elementos fundamentales de la socialización se encuentra no solo el aspecto de modelado, sino también el proceso revisionario por el que cada cual puede reconstruir su proyecto de vida, un ejercicio de autonomía. Entendemos la educación como un proceso de construcción y de revisión de identidades entre gente humana.

Tanto el proyecto de progreso cultural en conjunción con la sostenibilidad de la biosfera, como el de progreso científico tecnológico en conjunción con la sostenibilidad de la condición humana, nos exigen el planteamiento de una teoría de la educación que requiere del añadido de una actitud de biofilia. Denominamos *biofilia*, con O. Wilson, a la “tendencia innata de dirigir nuestra atención a la vida y a los procesos vitales” (1989, p. 9). En la evolución mental de los seres humanos desempeñó un papel fundamental la afinidad con los vitalmente semejantes y el fomento de la creatividad de sobrevivencia, una cultura para vivir, la ventaja de poder convertir la vida en proyecto.

Creo que esta actitud de biofilia tiene dos direcciones: la de retroceder en el tiempo para identificar arqueológicamente la humanidad insoslayable y radical y la de ampliar el campo de la experiencia para incluir en ella la diversidad de las formas de vida con las que compartimos estructura, dependencia y pertenencia: el camino por donde vinimos a la vida.

8.3 *El intercambio subjetivo, el núcleo de la noción de cultura, como carácter etológico de la especie humana*

El etograma de los humanos incluye predisposiciones específicas hacia la relación asimétrica (adulto-niño, experto-aprendiz); es decir, el etograma humano



incluye comportamientos intersubjetivos orientados a promover el aprendizaje. Nacemos con todos los dispositivos de “curiosidad” necesarios y en permanente estado de actividad de rastreo del entorno, para que, en el entorno social adecuado, la mente pueda activarse a rendimiento pleno. Un indio yanomami, un bosquimano, no es un “deficiente”, ni un humano anormal, ni un “hombre salvaje”; las diferencias culturales entre ellos y los profesionales de las grandes industrias o los investigadores de las selectivas universidades no estriban en los modos del funcionamiento de la mente (cerebro), sino en las prácticas a las que aplican sus capacidades mentales. Quizás, en algunas disposiciones mentales, como la de comprender la intención del otro, la de corresponder selectivamente a compromisos de afiliación en la práctica compartida de sobrevivencia, o en la de contribuir a la exigencia de amparo emocional a las crías, encontramos entre aquellas mayores calidades de relación, por encontrarse antropológicamente menos descoyuntados por dinámicas coincidentes en el tiempo, al tiempo que divergentes en lo que reclaman. A veces, encontramos grupos humanos de culturas menos sofisticadas en estados menos estresados y, por lo tanto, más disponibles para el sostenimiento de la urdimbre intersubjetiva. La primera premisa de una teoría de la educación incluye enunciados referidos al hecho de que la exigencia de situaciones-acciones de formación les llegan a los humanos por vía evolutiva y no por creación cultural.

Las exigencias de educación formal (de preparación ocupacional) son tan grandes en las sociedades complejas, que ocultan las necesidades vitales de conformación personal dependientes de relaciones intersubjetivas y de vínculos sociales. Tal es el significado fundamental de la necesidad de vínculo afectivo y el significado fundamental del sentimiento de pérdida o duelo.

La cultura en los humanos, en el meollo, es una posibilidad y una necesidad de más vivencia. Lo demuestran varios hechos: (i) la gravedad del riesgo vital asociada al abandono y al aislamiento; (ii) los riesgos asociados a las carencias relacionales básicas en edades tempranas; (iii) los riesgos en la calidad de vida asociados a prácticas empobrecedoras de las relaciones interpersonales y escatimadoras de tiempo disponible para el disfrute de la pegajosidad biológica y la vida en proximidad. La disponibilidad de tiempo para nosotros no es exclusivamente una demanda infantil (p. e. el “juega conmigo”, “ven conmigo”, “llévame”, “estate aquí”), es una demanda que va cambiando de forma y que tiene dos máximos: uno al principio del trayecto vital y otro al



final; precisamente, los dos momentos en los que el riesgo de abandono, de aislamiento o de mal trato se presenta como amenaza.

Las competencias en el dominio del entorno evolucionaron en coderiva con el aumento de competencia social; el conocimiento sobre el mundo fue a la par del desarrollo de competencias sociales. Al aumentar la competencia técnica en el manejo del entorno de sobrevivencia (inteligencia técnica), la especie humana reducía la necesidad de andar alerta, de quedar absorta en encontrar medio de vivir y escamotear el riesgo de sucumbir al depredador (inteligencia natural); esto proporcionó tiempo para dedicarse a más-vivir (inteligencia social). El desarrollo de la inteligencia social, la resolución de problemas sociales, poniéndose en el lugar del otro (“teoría de la mente”), probablemente se encuentra en el origen de la anticipación de consecuencias necesarias al desarrollo de la creatividad técnica. De ahí, el riesgo de que la superestructura de formación derivada de la sustentación del sistema económico y científico tecnológico, el “más vivir de la gente”, del que hablaba Ortega y Gasset, deje inerte y a la intemperie las necesidades de la “más-vivencia de la gente”.

Decía Azorín que “vivir es ver volver”, reflexionar es intentarlo. Para recuperar el sentido profundo de cultura no nos basta ya con volvernos de nuevo al mundo rural, sino mirar a través de la costra de la civilización, por debajo de la epidermis de las razas, descarnando las prácticas humanas de sus complicados artefactos, hasta encontrar el punto en el que aparece nuestra común pertenencia al mundo de la vida. No hay que descomponer, sino retropensar, vernos en la forma en la que hemos pasado la mayor parte de nuestra historia evolutiva de *Sapiens*, en los tiempos de la Eva negra, hace por lo menos doscientos mil años.

BIBLIOGRAFÍA

- ATTENBOROU, D. (1993). *La vida a prueba*. Barcelona: Ed. B de Divulgación Científica RBA.
- BATANER, E. (2001). *La percepción pública de la ciencia*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca.
- BATESON, G. (1990). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.



- BERMUDEZ DE CASTRO, J. M. (2010). *La evolución del talento*. Barcelona: Random House Mondadori.
- BRADSHAW, T. (2003). *Évolution humaine. Une perspective neuropsychologique*. Bruxelles: De Boeck.
- BROCKMAN, J. (1996). *La tercera cultura. Más allá de la revolución científica*. Barcelona: Metatemas / Fundación Caixa.
- BROWN, L. (1995). *L'état de la planète 1995-1996*. París: La Découverte.
- CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Madrid: Anagrama.
- CHANGEUX, J. P. (1986). *El hombre neuronal*. Madrid: Espasa Calpe.
- CHANGEUX, J. P. y RICOEUR, P. (1999). *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*. Barcelona: Península.
- CORDÓN, F. (1982). *La naturaleza del hombre a la luz de su origen biológico*. Barcelona: Antropos.
- DAMASIO, A. R. (1996). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Editorial Crítica-Drakontos.
- DARWIN, C. (2003). *El origen de las especies*. Madrid: Alianza Editorial.
- DE ROSNAY, J. (1977). *El macroscopio: hacia una visión global*. Madrid: AC.
- DEHAENE, S. (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- DEHAENE, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- DOBZHANSKY, Th. (1937). *Genetics and the origin of species*. Nueva York: Columbia University Press.
- ELDREDGE, N. (2001). *La vida en la cuerda floja. La humanidad y la crisis de la biodiversidad*. Barcelona: Metatemas.
- FORTEY, R. (1999). *La vida, una biografía no autorizada. Una historia natural de los primeros cuatro mil millones de años de vida sobre la Tierra*. Madrid: Taurus.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2004). La comprensión de la vivienda como un dominio vital de los humanos. *Revista Española de Pedagogía* 62(288), 229-256.



- GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA-PEÑALVO, F. (2003). Marco de referencia pedagógico en el contexto informacional. *Bordón. Revista de Pedagogía* 4(54), 527-545.
- GOLDSTEIN, K. (1961). *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*. Buenos Aires. Paidós.
- GUIMON, J. (2001). *Salud mental relacional. Concepto, etiología y diagnóstico*. Madrid: Core Academic.
- JONAS, H. (1995). *El principio de Responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- KOYRE, A. (1973). *Du monde clos à l'univers infini*. París: Gallimard.
- KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LEAKEY, R. (2000). *El origen de la humanidad*. Madrid: Debate.
- LIER, H. (1962). *Le nouvel age*. París: Casterman.
- LIER, H. (1965). *Les humanités du xx^e siècle*. París: Casterman.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Repensar el pensamiento*. Barcelona: Seix y Barral.
- MORRAS RUIZ-FALCO, M. (2000). *Petrarca, Bruni, Valla, Pico de la Mirándola, Alberti. Manifiestos del Humanismo*. Barcelona: Península.
- MORRIS, D. (1995). *El zoo humano*. Barcelona: Editorial Plaza & Janés.
- MOSTERÍN, J. (2001). *Ciencia viva. Reflexiones sobre la aventura intelectual de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa.
- PÉREZ RANSANZ, A. R. (1993). Modelos de cambio científico, en C. U. Moulines (ed.), *La ciencia: estructura y desarrollo* (pp. 181-203). Madrid: Trotta.
- RICO, F. (1993). *El sueño del humanismo. De Petrarca a Erasmo*. Madrid: Crítica.
- SÁNCHEZ RON, J. M. (2011). *La Nueva Ilustración: Ciencia, Tecnología y Humanidades en un Mundo Interdisciplinar*. Oviedo: Ediciones Noberl.
- SCHELER, M. (1979). *El puesto del hombre en el Cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- SNOW, C. P. (1977). *Las dos culturas y un Segundo enfoque*. Madrid: Alianza Editorial.
- TORRALBA ROSELLO, F. (2013). *Maestros de la sospecha. Marx, Nietzsche, Freud*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- WILLSON, E. O. (1989). *Biofilia*. México: Fondo de Cultura Económica.





UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN EN VALORES DESDE EL FILME *EL ENEMIGO DEL PUEBLO*

AN EDUCATIONAL PROPOSAL FOR TRAINING IN VALUES FROM THE FILM *THE ENEMY OF THE PEOPLE*

*M.^a Ángeles Almacellas Bernadó^a, Eduardo Martínez Gómez^b
y Carmen Pereira Domínguez^{c*}*

Fechas de recepción y aceptación: 5 de noviembre de 2020 y 9 de diciembre de 2020

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.758

Resumen: Este trabajo se inicia con un breve marco introductorio sobre la realidad geográfica, política y social de finales del siglo XIX en Europa con el objeto de contextualizar el filme basado en la obra homónima de Ibsen, *El enemigo del pueblo*. Trata la historia de un médico de firmes principios que descubre una bacteria contaminante en las aguas del balneario de su pueblo, hecho que no solo pondrá en riesgo la salud de los vecinos y visitantes, sino que también originará un enfrentamiento de intereses económicos y políticos. Esta trama filmica, aún vigente, conlleva una serie de problemáticas éticas, culturales y sociopolíticas de aquel tiempo que resultan fácilmente trasladables a la realidad del mundo actual.

Entendemos que, a partir del filme, se puede organizar una propuesta educativa que consistiría en un análisis educativo, un estudio ejemplificado de valores (verdad, responsabilidad, deontología profesional y justicia), actividades educativas como la lectura de la obra literaria y su representación teatral y la educación democrática como medio de formar a personas libres y autónomas. En las reflexiones finales se valora la propuesta educativa desarrollada, así como

^aProfesora Fundación López Quintás para el fomento de la creatividad y los valores.

^bAsesor cultural del Máster Oficial de Psicopedagogía. Centro Universitario Internacional de Barcelona. Universidad de Barcelona.

^cDepartamento de Análisis e Intervención Psicoeducativa. Universidad de Vigo.

*Correspondencia: Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Ourense. Campus da Auga. Edificio Facultades, Campus As Lagoas. s/n, 32004 Ourense. España.

E-mail: mcdguez@uvigo.es



las alternativas de futuro que considerar en posteriores investigaciones. Finalizamos con las referencias bibliográficas acordes con el tema de estudio.

Palabras clave: propuesta educativa, cine, mirada pedagógica, docente, adolescencia, verdad, responsabilidad, libertad, ética profesional, justicia, educación democrática.

Abstract: This work begins with a brief introductory framework on the geographical, political and social reality of the late nineteenth century in Europe in order to contextualize the film based on Ibsen's homonymous work, *The enemy of the people*. It is the story of a doctor of solid principles who discovers a contaminating bacterium in the waters of his town's spa, a fact that will not only put the health of neighbors and visitors at risk but will also lead to a confrontation of economic and political interests. This film plot, still in force, involves a series of ethical, cultural and socio-political problems that are easily transferable to the reality of the current world.

We understand that, after watching the film, an educational proposal can be organized that would consist of an educational analysis, an exemplified study of values (truth, responsibility, professional deontology and justice), educational activities such as the reading of the literary work and its theatrical representation and democratic education as a means of training free and autonomous people. In the final reflections, the educational proposal developed is evaluated, as well as the alternatives for the future to be considered in subsequent research. We finish with the bibliographic references according to the topic.

Keywords: educational proposal, cinema, pedagogical view, teacher, adolescence, truth, responsibility, freedom, professional ethics, justice, democratic education.

A pesar de ser un solitario, mi conciencia de pertenecer a la comunidad invisible de aquellos que luchan por la verdad, la belleza y la justicia me ha impedido sentirme aislado.

Albert Einstein¹.

1. INTRODUCCIÓN

La película *El enemigo del pueblo* fue dirigida por George Schaefer² y protagonizada por el actor y productor Steve McQueen en 1978. El guionista

¹ Recuperado de: "Einstein, filósofo sin querer": <https://www.filco.es/einstein-filosofo-sin-querer/> (consulta: 5/10/2020).

² Ficha técnica de la película: *Título original: An enemy of the people*. Año: 1978. País: Estados Unidos. *Director:* George Schaefer. *Guion:* Alexander Jacobs, Arthur Miller (Obra: Henrik Ibsen).



es Alexander Jacobs, que sigue punto por punto la adaptación realizada por el dramaturgo Arthur Miller en 1950 de la obra original y homónima del noruego Henrik Ibsen, escrita en 1882 bajo el título original de *En Folkefiende*.

Schaefer³ fue dueño de una larga trayectoria como realizador televisivo y defendió eficazmente el libreto original de Ibsen adaptado por Miller⁴. Con todo, posiblemente vio supeditada su labor al lucimiento de la estrella que hizo viable la película, un McQueen⁵ que también se encargó de la producción ejecutiva de *El enemigo del pueblo*.

Inevitablemente, las circunstancias culturales, políticas y sociales de una época influyen en el contenido de las obras surgidas durante ese momento histórico. En este caso, *El enemigo del pueblo* no es, a pesar de su universalidad, una excepción. La localidad noruega en la que tienen lugar tanto la acción del libro de Ibsen como la de su posterior readaptación teatral y cinematográfica, es un fiel reflejo de un continente, el europeo, que avanzaba de forma titubeante, pero sin desviarse, hacia la democracia moderna. El eco de la Revolución francesa, que tuvo su violento inicio en 1789 e instauró numerosos e importantes cambios durante la siguiente década, aún estaba presente en la Europa de finales del siglo XIX. A menos de un siglo de su nacimiento, *libertad, igualdad y fraternidad* habían pasado de ser lemas revolucionarios estrictamente franceses a pautas sociales, políticas y económicas que seguir por muchas de las sociedades europeas del momento.

Duración: 103+ minutos. *Música:* Leonard Rosenman. *Fotografía:* Paul Lohmann. *Reparto:* Steve McQueen (doctor Thomas Stockmann), Bibi Andersson (Catherine Stockmann), Charles Durning (Peter Stockmann), Richard Dysart (Aslaksen), Michael Cristofer (Hovstad), Michael Higgins (Billing), Eric Christmas (Morten Kiil), Robin Pearson Rose (Petra Stockmann), Richard Bradford (Captain Forster), John Levin (Ejlif Stockmann), Ham Larsen (Morten Stockmann), Louise Hoven (Randine). *Productora:* First Artists / Solar Productions. *Género:* Drama, Siglo XXI, Política.

Recuperado de: <https://www.filmaffinity.com/es/film633030.html>. Tráiler: <https://www.youtube.com/watch?v=WRO9WXpPOIE> (consulta: 5/10/2020).

³ Sobre George Schaefer. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/George_Schaefer (consulta: 5/10/2020).

⁴ Sobre Arthur Miller: Daba, R. (2018). *Antología de páginas inolvidables: Arthur Miller*. Recuperado de: <https://blogs.elespectador.com/cultura/corazon-de-pantaleon/antologia-paginas-inolvidables-arthur-miller-11> (consulta: 5/10/2020).

⁵ Sobre Steve McQueen. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Steve_McQueen y <https://stevemcqueen.com/#advertising> (consulta: 5/10/2020).



Durante este periodo, algunos escritores y figuras públicas masculinas defendieron esa igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Y gracias a su constante cuestionamiento del patriarcado como modelo social, Ibsen se convirtió en uno de ellos. Consecuentemente generó una notable polémica alrededor del contenido social y la orientación política de su obra. La mujer oprimida por diferentes convenciones sociales, políticas y económicas pasó a ser una de las figuras recurrentes de su obra, necesaria en un momento histórico en el que a la igualdad entre hombres y mujeres aún le quedaba un largo camino por recorrer⁶.

La Revolución Industrial impulsó enormemente la economía en los países donde se implantó, provocando un importante descenso de la mortalidad gracias a que la regularidad de la producción permitió una mejor y más abundante alimentación. La producción se masificó y, pese a los numerosos problemas sociales surgidos a raíz de este incremento productivo y la mala repartición de los beneficios resultantes, la riqueza personal de una parte significativa de la población se consolidó. Como consecuencia de este nuevo paradigma, surgieron nuevas clases económicas como la clase media o la burguesía y su antónimo socioeconómico, el proletariado.

Esta ideologización de la vida social y política se vio refrendada por el apogeo de la prensa que, a lo largo del siglo XIX afianzó su capacidad de influencia como cuarto poder, complementando los otros tres poderes inherentes al estado de derecho: el poder ejecutivo, el poder legislativo y el poder judicial. La regularidad editora de la prensa fue otra de las consecuencias de la industrialización social. Resultó conveniente para la creación de diversos estados de opinión que, al menos sobre el papel, debían salvaguardar la pluralidad que se le suponía a todo régimen democrático.

La apropiación del poder desde la ciudadanía, a través de su voto y participación en casos que le afectaban de forma más o menos directa, también supuso un debilitamiento de estamentos e implicó la importante caída en desgracia de estamentos como el eclesiástico, el surgimiento de movimientos como el comunismo o el anarquismo. Este auge y revalorización de la ciencia como

⁶ Sobre Henrik Ibsen: SIRJACQ, L.C. (2013). Ibsen superstar. *Le Monde diplomatique*, 16, p. 24. Recuperado de: <https://www.monde-diplomatique.fr/2013/10/SIRJACQ/49717>. Consulta: 5 de octubre de 2020.



sinónimo de progreso y verdad se personificó en *El enemigo del pueblo* en el honesto y avanzado doctor Stockmann. Pero su figura no es la única que destila parte del espíritu de su época, que habla a través de él.

El enemigo del pueblo se considera la obra más “social” de Ibsen. Esta adaptación cinematográfica muestra, como ya hacía la versión teatral de Miller, algunas de las líneas de pensamiento o estratos sociales que conformaban la vida política, social y económica noruegas de finales del siglo XIX a través de sus personajes. Así, analizando su ordenamiento y papel en la obra, podremos estudiar la postura de Ibsen, rabiosamente crítica, ante una época que se pretendía nueva pero que arrastraba inconscientemente muchos de los males de un pasado marcado por el autoritarismo (Anderson-Imbert, 1946).

El filme *El enemigo del pueblo*⁷ sobresale tanto por su calidad cinematográfica como por el tema que aborda y, aunque se desarrolla a final del siglo XIX, mantiene una gran vigencia con otras problemáticas de nuestra época (Martínez, 2016).

2. UNA PROPUESTA EDUCATIVA A PARTIR DEL FILME *EL ENEMIGO DEL PUEBLO*

Analizaremos la obra literaria llevada a la gran pantalla y deduciremos los valores que concurren en las diversas escenas y diálogos de la película asociada a actividades como la lectura de la obra y su representación teatral y la educación democrática como medio de formar a personas libres y autónomas.

La imagen de apertura nos transmite de inmediato el ambiente del que parte la historia que se va a desarrollar: la casa de la familia del doctor Thomas Stockmann es un hogar feliz abierto a los demás. Su esposa, Catherine, con gesto sereno y sonrisa en los labios, está preparando una mesa para los invitados.

Muy al principio, una frase de Peter Stockmann, el alcalde, anuncia el tema de la película, es decir, la raíz del conflicto que va a desencadenarse: “El individuo tiene que subordinarse al bien general, o, mejor dicho, a las autoridades que tienen a su cargo el bien común” (00:09:29). Esto es lo que va a debatirse en el filme: si todo hombre debe subordinarse a los gobernantes legítimos en

⁷ MEDICINAYCINE, “Un enemigo del pueblo”. Recuperado de: <http://medicinaycine.blogspot.com/2017/06/un-enemigo-del-pueblo.html> (consulta: 5/10/2020).



cualesquiera circunstancias o bien si debe correr el riesgo de enfrentarse al poder cuando lo legal no se corresponde con lo ético y opta decididamente por la verdad y la libertad. Como concreciones del tema central, se van a tratar otros subtemas de gran interés que abren grandes preguntas para la reflexión (Almacellas, 2015; Orellana, Almacellas y Watt, 2019). Las siguientes dos primeras cuestiones solo quedan planteadas, mientras que las dos últimas, referentes a la manipulación y a la comunidad/masa, tienen respuesta en el filme.

- ¿Es legítimo intentar alcanzar un objetivo bueno en sí mismo (las ganancias que el balneario supondría para el pueblo), pero que implica efectos colaterales perniciosos (las enfermedades de los usuarios del balneario)? Se trata de la vieja cuestión sobre si el fin puede justificar los medios.
- ¿Cuál debería ser la función de la prensa en una sociedad? ¿Existe la prensa absolutamente libre y veraz?
- ¿Cómo manipula a un colectivo el ambicioso de poder? ¿Por qué y para qué lo hace? ¿Qué medios utiliza?
- ¿Cuál es la diferencia entre “comunidad” de personas y “masa” de personas?

La acción transcurre en un lapso breve –dos o tres días como máximo– y la narración es lineal, sin recurrir al *flashback* ni a los saltos en el tiempo. El relato está estructurado en tres apartados que se corresponden con las distintas etapas y facetas del desarrollo de la historia, tanto en el nivel de la acción argumental, como en la dimensión profunda del contenido humano del conflicto. El corte entre dichas etapas no es neto y drástico sino que veremos unos espacios de transición.

2.1 *Planteamiento del argumento y presentación de los personajes* (00:02:18 - 00:15:38).

2.1.1 Protagonista y antagonista

En los primeros quince minutos, nos presentan al honrado y decidido Thomas Stockmann, y a su malvado antagonista, su hermano, Peter Stockmann. En poco tiempo, nos dan a conocer sus rasgos personales, sus opciones de vida y



sus debilidades, y cómo se sitúa cada uno de ellos respecto de la realidad del balneario que constituirá el detonante del conflicto.

Thomas es el paradigma del hombre de valores con una conciencia limpia y recta. Junto a su mujer Catherine han creado una familia que rezuma amor y felicidad. Viven una época de relativa bonanza económica, después de un tiempo duro de penurias y privaciones. Su hogar es un ámbito abierto de relaciones cálidas y afectuosas en el que todo el mundo es siempre bien acogido (López-Quintás, 2009).

Thomas no es un idealista soñador que descuida las necesidades básicas de su familia, no es un derrochador, como pretende insinuar su hermano Peter. Se ocupa de ganar dinero, pero para él, los bienes materiales son simplemente un medio para mantener a su familia con dignidad. Los integra en un proyecto de vida superior donde priman las relaciones humanas valiosas.

Peter, el antagonista, es un ambicioso del mando, un hombre sin escrúpulos y un hábil manipulador (López-Quintás, 2001). Su vida está centrada en su rol de alcalde.

2.1.2 El conflicto

Ante las dudas de una posible insalubridad de las aguas del balneario, con el consiguiente peligro para la salud de las personas, Thomas, como experto en sanidad, hace las averiguaciones necesarias para conocer la verdad. Después busca de inmediato una solución ética adecuada a la situación que sería la reconstrucción total de todo el sistema de conducción del agua.

Sin embargo, el alcalde pretende hacer caso omiso de la información sobre los graves daños que supondría utilizar un agua infectada porque asumir el programa propuesto por el médico implicaría:

- Reconocer que los gobernantes de la ciudad gestionaron mal la construcción de las canalizaciones del agua, a pesar de las reiteradas advertencias del doctor Stockmann y, por tanto, ellos son los responsables de lo que ahora está sucediendo.
- Acometer una obra de renovación de las tuberías, lo cual supondría un costo económico elevado, que recaería de lleno sobre la población, con un gran aumento de los impuestos.



- Perder todos los beneficios inmediatos que podría aportar el balneario, incluso, tener que renunciar definitivamente a las ganancias.

La afirmación de Peter: “Cuanta más gente conozca el balneario, mejor”, y la objeción de Thomas: “En situación normal, estaría de acuerdo” (00:08:36), constituyen simples frases que nos hacen intuir por dónde va a ir el hilo argumental del enfrentamiento entre los dos hermanos y que lo que va a estar en juego a través de ellos será la verdad frente a la mentira, la honradez frente a la infamia, la libertad frente a la manipulación.

2.1.3 Personajes

Hovstad, director del periódico local *La voz del pueblo*, Billing, redactor, y Aslaksen representan el mundo de la prensa, el cuarto poder. Afirman sentirse en la obligación de que el pueblo esté informado y hacen alarde de estar comprometidos con la verdad y la libertad. Sin embargo, llegado el momento de tener que optar, no dudarán en ponerse al servicio del dinero y el poder.

El capitán George Forster simboliza a quien no quiere integrarse en una sociedad que siente como ajena. Intenta mantenerse al margen sin comprometerse. Finalmente, no puede evadirse y la misma sociedad a la que despreciaba acaba engulléndolo.

El señor Kiil, padre de Catherine, es el personaje que no se involucra pero se aprovecha de la situación creada por otros. No quiere vivir con la familia de su hija ni participar de sus reuniones, prefiere su independencia.

Luego, en el tenso escenario creado en el pueblo, veremos que el señor Kiil ni defiende el bien ni provoca el mal, deja que los otros lo hagan y por último se vale de la situación para su propio beneficio.

El pueblo: no tiene entidad. Es un grupo manipulable, gente mediocre, sin criterios claros ni sentido ético. No solo Peter, sino incluso el articulista Aslaksen, un hombre pusilánime, no duda en afirmar que puede gestionar la opinión del pueblo y decidir el partido que vaya a tomar en el conflicto entre el médico y el alcalde. Se habla del pueblo como de una masa dispuesta a cumplir mansamente las pautas que le *dicten*, sin percatarse de que quien *dicta* es un



dictador. Los ciudadanos se dejan manipular sin resistencia, mientras siguen viviendo ingenuamente la ilusión de estar actuando libremente.

2.1.4 Transición al segundo apartado: desencadenante de la acción y toma de postura del protagonista (00:15:38 - 00:31:40).

Hasta ese momento, la existencia de Thomas Stockmann había sido apacible y feliz. Había sabido crear un ámbito de vida éticamente valioso y en su entorno reinaba el orden y la armonía. Se sentía un rey, con algo por lo que luchar, por lo que trabajar, algo que mejorar. El pueblo tenía perspectivas de crecer, de elevar su nivel de vida gracias a los efectos del balneario.

Pero de súbito, una fatal noticia viene a desbaratarlo todo y ese mundo idílico podría saltar por los aires. El informe del laboratorio de la Universidad confirma las sospechas del médico: “El balneario milagroso que ha costado una fortuna es un pozo negro, una fuente inagotable de infecciones” (00:17:58). El mundo sereno y prometedor en el que transcurrían sus días corre el riesgo de tambalearse por una información de la que solo él es depositario. No puede eludir la respuesta, debe decidir cómo va a situarse ante la realidad.

El periodista Hovstad, sobrecogido, hace la pregunta decisiva: “¿Qué hará ahora, doctor?”. Él responde contundente: “Remediarlo” (00:18:53). Es toda una declaración de principios, no admite réplica. Su actitud es clara.

De momento, la prensa apoya al facultativo con decisión y hasta plantea hacerle un homenaje popular. Le garantiza el respaldo de los industriales de la zona y de la población en general. Parece que nada substancial ha cambiado en su vida. ¿Pero cuál será la reacción del antagonista?

2.2 Núcleo de la acción: las fuerzas del mal acosan con violencia al protagonista (00:31:48 - 01:20:40).

En esta segunda etapa, el mundo del protagonista está alterado como consecuencia del conflicto planteado. Ahora prevalece la opción por el interés espurio en detrimento de la ética.



La visita del regidor Peter a su hermano marca el momento en que todo el mundo feliz del médico puede venirse abajo si no cambia de actitud. Contra lo que Thomas esperaba, Peter está muy enojado con él. Le reprocha que no haya pensado en el dinero que supone el balneario para la ciudad. “En tus manos está la ruina de tu propia ciudad”, le dice. Es una situación tremenda. “Yo no quiero arruinar nada. –responde Thomas atribulado– ¿Qué se puede hacer?” (00:33:58).

2.2.1 El protagonista contra las cuerdas

El alcalde no está dispuesto a cambiar ni un ápice en la hoja de ruta de la explotación del balneario y el doctor deberá replantearse su actitud. Para hacerse con la voluntad de su hermano Thomas, Peter empieza a desplegar su estrategia en tres tiempos.

1. Primero presenta una cara amable, como si le comprendiera y estuviera de su lado. Intenta facilitarle una actitud conciliadora para su conciencia: le permitirían hacer algunas mejoras a cambio de su silencio: “Si eres razonable y actúas con discreción, la directiva estará dispuesta a poner a tu disposición todos los medios para mejorar las instalaciones, sin sacrificios innecesarios” (00:34:26 - 00:34:41).
2. Después, a modo de chantaje emocional, alude al bien de la ciudad: “Supongamos que es cierto. No me importa tanto mi reputación como el bien de la ciudad. Sin autoridad moral no hay gobierno. Y esta es la razón que me obliga a evitar que tu informe llegue a la junta directiva. Más adelante yo plantearé el asunto. Mientras tanto, no debe trascender nada al pueblo” (00:35:01 - 00:35:17).
3. A continuación, recurre al autoritarismo, las amenazas y los insultos: “¿Sabes las consecuencias que puede tener para ti y para tu familia? [...]. Te voy a dar una orden. Y te aviso, obedécela si valoras en algo tu propia carrera” (00:35:37). “¡Un traidor! ¡Me traicionas a mí, a tu familia y a toda la ciudad!” (00:38:08).

Catherine está tan asustada por la violencia de su cuñado, que también intenta que su marido abandone el asunto. Su actitud pone de relieve la soledad



del héroe que, bajo su única responsabilidad, deberá tomar una decisión cuyas consecuencias no repercutirán solo sobre sí mismo, sino que tendrá efectos sobre las personas de su entorno. Si no atiende a los requerimientos de su hermano Peter y permanece fiel a sus principios éticos, puede que tenga que arrostrar terribles daños para su familia. Thomas debe reflexionar con rigor antes de determinarse.

Thomas no se da por vencido. Sin embargo, en su actitud valiente no hay nada de empecinamiento, ni de revanchismo o de ira. Está resuelto a luchar por la verdad y para que se haga lo correcto, pero no está dispuesto a batallar contra nadie. Si así lo hiciera, si considerara a Peter un enemigo contra el que pelear, automáticamente él mismo se rebajaría y se convertiría a su vez en enemigo de alguien. Pero Thomas es un hombre de valores y no se deja caer al nivel rastrero de los enfrentamientos personales. De ahí que el insulto que le van a arrojar –y que da título a la obra y al filme–, *enemigo del pueblo*, sea tan injusto.

Tampoco hay en él ningún atisbo de soberbia intelectual al defender a ultranza la verdad que ha descubierto, no pretende que se reconozca su razón. Sin embargo, está dispuesto a luchar para evitar los riesgos y los perjuicios de un proyecto basado en las mentiras y la corrupción.

Ciertamente Thomas es un hombre veraz, auténtico. Se ve en él coherencia entre lo que piensa, lo que dice y lo que hace. Por eso es digno de confianza, con él nadie puede llamarse a engaño. Pero eso mismo lo convierte en alguien vulnerable. En una pugna entre las fuerzas del mal y las fuerzas del bien, se nos viene a decir que el mal siempre es más poderoso y acaba arrollando al bien. En cambio, el mal nunca puede alcanzar la victoria total y definitiva, porque el bien es un valor y se mueve en un nivel superior, en el que resulta inalcanzable e indestructible. A Thomas podrán quebrarlo, pero no lo doblegarán. Cabría reducir el cerco hasta debilitarlo, pero su libertad interior es inalcanzable.

2.2.2 La prensa, ¿libre y veraz?

Peter Stockmann desarrolla una eficaz labor de manipulación y logra que los periodistas, como sucederá luego con las personas del pueblo, adopten una actitud beligerante frente a Thomas. Parece imposible con unos periodistas que alardeaban de estar dispuestos a defender la verdad y la libertad. ¿Cómo lo consigue?



Se dirige a la redacción de *La voz del pueblo* siguiendo la misma táctica de manipulación que antes con su hermano:

- Primero presenta una cara amable, intenta halagarles para hacerse el simpático: “Qué limpio. Siempre imaginé que este local estaría sucio, pero no lo está” (00:49:07).
- Después, también a modo de coacción, apela al bien de los ciudadanos, que se verían obligados a admitir la pesada carga de un aumento de impuestos: “Será el municipio el que asuma todos los gastos relacionados con el balneario. Si los ciudadanos desean cambiarlo, naturalmente tendrán que pagar” (00:51:25).
- A continuación, recurre al autoritarismo, las amenazas y las descalificaciones: “¡Es un hecho! Y el balneario permanecerá cerrado dos años... ¡Y todo por una infección imaginaria!” (00:51:57 - 00:52:28). Acusa a su hermano de haber actuado dolosamente, “por rencor, por odio hacia la autoridad y nada más”. Cuando ya los tiene doblegados, para asegurarse la presa, miente abiertamente sin ningún pudor: “Todo esto no tiene nada que ver con la salud pública, sino con el simple deseo de destrucción” (00:52:38). Por último, hace un velado alarde de fuerza que encierra un tono amenazador hacia el periódico: “Espero que la gente lo entienda tal como es” (00:52:52).

Los tres periodistas están atemorizados porque no se habían percatado de que, si prevalece la verdad, los sacrificios van a ser duros y ellos mismos no van a salir indemnes. Estaban decididos a apoyar la verdad y el bien, mientras a ellos no les supusiera ningún perjuicio, pero en cuanto han comprendido que el alcalde es más poderoso que ellos y es capaz de hundirlos, cambian radicalmente de actitud, “No creí que tuviéramos que pagar más impuestos” (00:53:23). “No pienso sacrificar este periódico” (00:58:34).

2.2.3 Carácter siniestro de la manipulación

El doctor Stockmann ha convocado al pueblo en casa del capitán Forster para informar sobre el estado del balneario. El alcalde acude también. Todo tiene la apariencia de una reunión legítima, para que la población esté bien



informada y pueda formarse su propia opinión. Pero Peter, el demagogo, nunca juega limpio. Lo tiene todo bien calculado, su plan está minuciosamente trazado. Cuenta, además, con un cómplice muy eficaz: la prensa.

Una vez más, sigue su estrategia manipuladora en tres tiempos:

1. Primero presenta su cara más amable. Entra afable, saludando a todo el mundo. Aparentemente, es un hombre dialogante, que quiere que las cosas se hagan bien, en democracia.

2. Thomas llega también dispuesto a exponer el informe con objetividad. “Le vamos a escuchar con mucha atención”, le dice uno al entrar. “No pido nada más”, responde él (01:04:41). Peter no se inmuta, pero él y sus adláteres, bien organizados, no están por la labor de permitir que hable para que no estropee sus mentiras y falsedades.

Soterradamente, se ha creado un ambiente en contra del doctor para que sus palabras, con la verdad sobre el balneario, no lleguen a oídos de la gente. Un vecino de la camarilla del alcalde afirma que “hay opiniones diversas”. Thomas, sorprendido, responde que “todavía no sabe qué va a decir” (01:05:56). Algunos empiezan a crear alboroto. Pero al plan manipulador, no le conviene ir muy deprisa, el enemigo no debe quedar herido, porque podría volver a levantarse. Hay que destruirlo totalmente. Por eso Peter retoma el control de la situación y dice con gesto magnánimo: “Creo que sería democrático elegir un moderador” (01:06:19). Para dar una imagen de persona ponderada, frente a los que gritan, y de político democrático y respetuoso, no quiere ejercer él de moderador, como indican algunos, y sugiere que sea el periodista Sr. Aslaksen.

3. La primera fase del plan manipulador de Peter está cumplida. Ahora viene la segunda, que implica halagar el oído de los ciudadanos con promesas de bienes sin fin y advertirles de los graves perjuicios que pretende ocasionarles el doctor, movido exclusivamente por sentimientos innobles (01:07:45). Tal como tenía planeado, consigue fácilmente soliviantar los ánimos de los presentes en contra del científico Thomas, a quien no permiten ni dirigirse a la muchedumbre.

Un experto manipulador, como Peter, obra siempre taimadamente para que nadie descubra sus verdaderos motivos. Va siempre a favor de las apetencias –en este caso, la prosperidad para todos gracias al balneario–, porque así es fácil el engaño. A la vez, se cuida de descalificar a los que



no le sigan el juego, para que queden neutralizados, como hace con Thomas y el contenido del informe.

El alcalde concluye con una pregunta retórica que anula cualquier vestigio de que la verdad pueda salir a luz porque queda totalmente descalificada: “¿Tiene alguien de nosotros el derecho democrático de criticar los pequeños defectos del balneario?, ¿a exagerar los errores fácilmente reparables y a intentar publicar esas difamaciones para que todo el mundo lo sepa?” (01:11:03).

4. A continuación, en el embate definitivo, aparecen las amenazas y el golpe de fuerza: “Debemos trazar una línea, y a todo aquel que decida cruzar esa línea, nosotros, el pueblo, debemos agarrarlo por el cuello y decirle: Eso no puedes decirlo” (01:11:41).

Peter ha obtenido una victoria rotunda. El mal y la mentira han vencido al bien y la verdad (Cortina, 2013).

2.2.4 Comunidad *versus* masa

Thomas, refiriéndose al sombrero de alcalde, le dice a Peter: “En una democracia, este sombrero no te pertenece, pertenece al pueblo. Pasa de unos a otros. No puedes dar órdenes. No, hasta que el pueblo decida” (00:57:51 - 00:58:09). Tiene razón, pero olvida que vivir en un régimen democrático no supone tener garantizada la libertad, porque el manipulador sabe ocultar sus torpes intereses, mientras presenta un aspecto magnánimo y bienhechor, como Peter Stockmann, y hacerse con el poder sobre el pueblo, sin que este se aperciba de que está siendo manipulado.

El afanoso de dominio puede manejar al pueblo para convertirse en un auténtico autócrata, sin dejar la apariencia de actuar democráticamente. Para ello, lo primero que debe hacer es convertir la comunidad en una mera masa. La diferencia entre ambos términos no es cuantitativa, sino cualitativa. Un gran número de personas que se manifieste en la calle con un sentido bien definido y reflexionado constituye una comunidad, no una masa.

Por el contrario, un pequeño grupo de personas relacionadas por intereses egoístas forma una “masa”, una mera suma de individuos con intereses co-



munes, y esta, aunque pueda parecer fuerte y temible, es internamente débil. Como “masa”, tales individuos pueden ser altamente destructivos, pero, a pesar de su fuerza arrolladora, en el fondo son extremadamente frágiles. No están unidos interiormente porque participen de valores elevados, sino que se asocian, se organizan, para alcanzar una meta de tipo práctico (conservar sus privilegios o aumentarlos, defenderse...). Un colectivo de personas, una “masa”, es fácilmente manejado por un manipulador astuto como Peter, que fascina con el señuelo de ganancias inmediatas y fáciles.

Sin embargo, una comunidad, es decir, un auténtico pueblo, lo forman personas que comparten convicciones éticas valiosas. Por eso es inexpugnable; puede ser destruida desde fuera por la violencia –como Thomas y su familia– pero no dominada interiormente; cada uno conserva intacta su libertad interior y los valores que encarnan son indestructibles. Solo en una comunidad así, donde resplandezcan la verdad y la auténtica libertad, tiene sentido la democracia (Ayuso-Torres, 2007; Martínez-Martín, 2011).

Con esas claves se pueden entender las afirmaciones de Thomas: “El solo hecho de que haya una masa con forma humana no significa que sea el pueblo. Ese honor hay que merecerlo” (01:15:12). A la luz de esa diferencia establecida entre “pueblo” y “masa” se comprende que diga: “Estoy en contra de esa mentira de que la mayoría siempre tiene razón” (01:16:27). Lo que hace que un grupo tenga razón no es que sea una mayoría, sino que sea un pueblo cohesionado con ideales valiosos. Thomas cree en la democracia, pero fundamentada sobre sólidos principios éticos compartidos por todos. Si no es así, la voluntad de la mayoría se convierte justamente en lo contrario de la democracia, porque es el fruto de los ardidés del manipulador. Por eso afirma con rotundidad que “La mayoría siempre se equivoca” (01:16:34). ¿Tenía razón la mayoría cuando quiso que crucificaran a Jesús? El ejemplo es totalmente pertinente, porque se trata de un hecho histórico de decisión de una masa manipulada. Dice la Escritura: “Los sumos sacerdotes y los ancianos lograron persuadir a la gente que pidiese la libertad de Barrabás y la muerte de Jesús” (Mt, 27,20); y también: “Los sumos sacerdotes incitaron a la gente a que dijeran que les soltase más bien a Barrabás” (Mc, 15,11). No era una comunidad, un pueblo bien trabado, quien gritaba, sino una masa manipulada taimadamente.

Thomas no tiene una visión aristocrática que le llevaría a creer que el pueblo no está preparado para tomar decisiones. Es Peter, el alcalde manipulador,



quien dice que el individuo ha de subordinarse a la autoridad. Thomas es un demócrata convencido, pero con la exigencia de que sea un auténtico pueblo, con criterios éticos: “La mayoría nunca tiene razón si no hace lo que debe” (01:16:57). Esta es la clave: la mayoría tiene razón cuando hace lo que debe.

Acabada la reunión, todos están sublevados contra él. Finalmente, solo con el voto en contra del capitán Forster, la Asamblea declara al doctor Stockmann “enemigo del pueblo” (01:18:55).

2.2.5 Transición al tercer apartado: las fuerzas del mal han vencido (01:20:41 - 01:41:30)

La violencia desatada amenaza a Thomas y su familia. Manos anónimas apedrean su casa.

Al día siguiente comprobarán que se han quedado solos y que el cerco se estrecha peligrosamente: El cristalero no va a ir a arreglar las ventanas; el casero los echa de casa; Petra se ha quedado sin su trabajo en la escuela; a los niños los han insultado sus compañeros y llegan a casa con heridas de una pelea; al capitán Forster lo han despedido y no se pueden ir con él a América; y al mismo Thomas lo cesan de su cargo de médico.

Todavía los villanos van a intentar tentarlo para doblegarlo por fin. Lo han vencido externamente por la fuerza, pero no han conseguido derribar su entereza interior. Pretenden una victoria total:

- Peter le ofrece recuperar el trabajo si se retracta.
- El suegro de Thomas, Morten Kiil, ha comprado la mayor parte de las acciones del balneario aprovechando que han bajado de precio y le plantea una terrible disyuntiva: si cede a la presión y miente, su esposa heredará una gran fortuna; si se mantiene en su actitud de hombre veraz, él y su familia estarán condenados a la marginación y la miseria.
- Van a verlo el director y el editor del periódico. Saben que el suegro ha comprado las acciones, le piden perdón, le ofrecen su ayuda y le solicitan dinero para que subvencione el periódico.



2.3 Clímax y desenlace (01:41:31)

La decisión es firme: la opción por los valores es más fuerte que todas las presiones.

Thomas hace salir de su casa a los últimos visitantes. El matrimonio se mira y sonríe. Están animados y comentan: “No vamos a huir. Esta es nuestra tierra” (01:43:00).

Como la imagen de apertura, la imagen de cierre es también el hogar de la familia de Thomas Stockmann, pero esta última es la inversa de la primera. Muestra el resultado del cambio enérgico que ha supuesto el drama que ha presentado la película. El gesto apacible se ha convertido en un gesto tenso. La puerta abierta a todos está ahora cerrada a cal y canto para protegerse de las agresiones del exterior. Así también lo da a entender la melodía que acompaña esta escena.

Sin embargo, aunque lo estén pasando mal, los Stockmann siguen constituyendo una familia feliz, porque: *a)* permanece el amor y *b)* no abdican de su actitud de adhesión a los grandes valores. Es decir, el villano y sus corifeos han hecho mucho daño y hasta se diría que han vencido porque han conseguido anular y aislar al único obstáculo para sus intenciones perversas. Pero no han podido destruir la libertad íntima de la persona. Thomas y su familia no se doblegan ante la razón de la fuerza y se mantienen firmes, adheridos a los grandes valores. Y estos son indestructibles, quedan fuera del alcance de las malas artes de los individuos. Una masa manipulada no es dueña de los valores ni tiene poder sobre ellos. Es una de las grandes lecciones que encierra el filme (Almacellas, 2004).

El hogar de los Stockmann sigue siendo un ambiente de amor y encuentro personal a pesar de todas las vicisitudes que están viviendo. Cierran su casa no por falta de solidaridad, sino para protegerse de los ataques de aquellos mismos a los que acogieron y ayudaron.

Nos parece innegable la gran labor formativa de todas las ciencias sociales para la humanidad, aunque algunas, por su acceso a un mayor número de personas y por su capacidad de hacer más accesibles, vivas y comprensibles las ideas tienen una eficacia mayor. En este caso, *El enemigo del pueblo* es un modelo que considerar en el mundo del teatro. Sin embargo, como obra



cinematográfica también ha dejado meritoria huella, de ahí que la hayamos analizado desde la mirada pedagógica (Tourriñán y Sanz, 2015). Asimismo, en esta propuesta educativa recomendamos la lectura de la obra de Ibsen⁸, tanto a modo individual como en grupo y sugerimos el posterior desarrollo de un debate que servirá para reforzar el enriquecimiento del pensamiento analítico y la capacidad de autocritica (Abad, 1981; Cavell, 2008; Nussbaum, 2012).

Si pudiéramos presenciar la obra de teatro⁹, sería una buena oportunidad para conocer, comparar y valorar las posibilidades educativas de las artes escénicas como el cine y el teatro, ya que estamos ante un guion cinematográfico perfectamente adaptado a una gran obra literaria (Spang, 1991; Vieites, 2016). Con ello, como docentes, tanto desde el ámbito formal como el no formal, intentamos formar a las personas para el universo donde viven, hacer presente en la educación casi todo lo que existe en el mundo a través de su representación cinematográfica y dramática (Méndiz, 1994; Snyder, 2010; Corrigan, 2011; Fontich, 2013); servirse del cine y del teatro para abordar de forma viva la educación en valores; y, sobre todo, en este caso, a partir de la etapa adolescente, aprovechar el cine, por su conexión con el conocimiento, con la emoción, con el sentimiento, con la belleza, con el arte y no olvidar que la meta educativa es la persona en su totalidad (Gutiérrez, Pereira y Valero, 2006; Pereira, 2010; Camps, 2011; García-Amilburu y Landeros, 2011; Pérez-Millán, 2014; Lara, Ruíz y Tarín, 2018).

3. REFLEXIONES FINALES

El enemigo del pueblo es una historia filmica conmovedora, bien estructurada y sobre todo asombra cómo la obra de Ibsen en la que se basa, escrita en 1882, desarrollada en un pueblo noruego, pueda ser ahora tan moderna y vigente como en su época o incluso más, pues la crítica social y política que retrata es de una actualidad y universalidad sorprendente (Duro et al., 2018).

⁸ Ibsen, H. (2016). *Un enemigo del pueblo*. Madrid: Losada.

⁹ Abad, F. (1981). *Un enemigo del pueblo*, de H. Ibsen. Madrid: Radio Televisión Española. Obra de teatro. Recuperado de: www.rtve.es/alcarta/videos/estudio-1/estudio-1-enemigo-del-pueblo/861893/ (consulta: 5/10/2020).



El filme es un recurso idóneo para el análisis de valores, así lo muestran situaciones que intentaban educar a la ciudadanía o hacer cumplir lo justo y también cómo el poder abusa y condena a quien no se pliega a él.

La película nos ofrece un modelo de familia donde se consolidan valores como respeto, amor, comunicación, unión, alegría, responsabilidad, justicia, solidaridad... Valores que ayudarán a que cada uno de sus miembros crezcan como personas capaces de convivir en contextos donde reine la libertad y la verdad ya que, como se viene afirmando desde hace tiempo, la familia sigue considerándose el primer agente de socialización de la humanidad.

A medida que el filme avanza, gracias a todos los elementos básicos de la cinematografía: localizaciones, decorados, iluminación, vestuario, maquillaje, composición (Fernández-Almoguera y López-López, 2020) y a los contundentes diálogos, a la adecuada ambientación y a la perfecta interpretación de los actores, se ponen en evidencia los verdaderos intereses de cada personaje y de los distintos estamentos sociales. Las representaciones iniciales están llenas de respeto y armonía, poco a poco van dando paso a escenas donde la mentira, el odio y otras actitudes intolerantes pasan a ser habituales, y provocan la inquietud, el surgimiento de incógnitas, la reflexión y los cambios de actitud en los espectadores.

Comprobamos cómo el análisis interpretativo de los personajes facilita el entendimiento de los valores y contravalores que los caracterizan (Camps, 2008): el doctor Stockmann, un hombre ético defensor de sus ideales, representa la libertad, la verdad y la coherencia (Hortal, 2002; Sanz y Escámez, 2013). El capitán George Forster evita la manipulación y toma decisiones acordes con sus criterios procurando el bien. Mientras que el señor Kiil no se implica, pero se vale de los otros para su beneficio. Igual que Peter Stockmann, con actitud interesada, agarrado a su cargo político sin velar por el bien común, asociado a la envidia, la manipulación y la mentira. Se enfrenta a su hermano y lleva al pueblo a la demagogia, la incompetencia y la corrupción, en vez de cuidar el bien y actuar con eficacia y honradez.

Los periodistas de *La voz del pueblo*, Hovstad, Billing y Aslaksen, en principio partidarios de una prensa veraz y libre, pronto cambian ante la implicación del alcalde y sus maniobras populistas unidas al soborno y contrario a la deontología y la democracia.



Por último, se encuentra el pueblo, sin formación y fácil de manejar por parte del poder político que descalifica y destierra al doctor y a su familia por defender la verdad ante un grave problema de salud ciudadana.

Todo ello ayuda a comprender y sentir las escenas y mensajes más relevantes enmarcados en el inicio, el nudo y el desenlace del guion cinematográfico. Además, la propuesta educativa se completa con el análisis de la lectura de la obra y la representación teatral de Ibsen de cara a la formación moral del alumnado (Smith, 2011; Tabernero-Holgado y Perdiguero-Gil, 2011; Bokova, 2015; Jordán-Sierra y Méndez-Cestero, 2017; Unesco, 2017).

A partir del estudio realizado se podría continuar investigando en la teoría, política o práctica educativa, así como en la aportación de técnicas de enseñanza de valores y otras estrategias de educación moral.

Para finalizar, tanto en estas páginas como en la labor que llevamos a cabo durante años, nuestro esfuerzo se ha dirigido a facilitar que el mundo de la educación aproveche tanto como puede aportarle el cine. En muchas de sus obras el cine es arte y hace más accesible la belleza que otros lugares o medios. Y la mera contemplación de la belleza siempre ejercerá una influencia educativa en las personas. Pero, además, la vida que se reproduce en la pantalla es un valioso material para la reflexión y también un estímulo para quienes están desarrollando su personalidad. En este sentido, si hemos despertado o alimentado la preocupación por hacer más presente el cine en la educación, nuestra labor habrá encontrado la mejor de las recompensas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMACELLAS, M.^a Á. (2004). El cine como instrumento educativo en el ámbito de la familia y en el de la escuela. *Educadores: Revista de renovación pedagógica* 211, 327-339.
- ALMACELLAS, M.^a Á. (2015). *Seguir educando con el cine*. Madrid: Digital Reasons.
- ANDERSON-IMBERT, E. (1946). *Ibsen y su tiempo*. Buenos Aires: Yerba Buena.
- AYUSO-TORRES, M. (2007). Valores, pluralismo y comunidad política. *Verbo. Revista de formación cívica y de acción cultural, según el derecho natural y cristiano* 457-458, 561-570.



- BOKOVA, I. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.
- CAMPS, V. (2008). *Crear en la educación: la asignatura pendiente*. Barcelona: Península.
- CAMPS, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- CAVELL, S. (2008). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Buenos Aires: Katz.
- CORRIGAN, T. (ed.) (2011). *Film and literature. An introduction and reader*. Londres: Routledge.
- CORTINA, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? Barcelona: Paidós.
- DURO, E. A. et al. (2018). El impacto social de la comunicación en las epidemias: perspectivas bioéticas y de la salud pública. *Revista Iberoamericana de Bioética* 7, 1-16. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/bioetica-revista-iberoamericana/article/view/8374/8346> (consulta: 5/10/2020).
- FERNÁNDEZ-ALMOGUERA, M. C. y LÓPEZ-LÓPEZ, E. (2020). La escenografía en el cine. *Making Of. Cuadernos de Cine y Educación* 151, 9-12.
- FONTICH, X. (2013). Cine y literatura en secundaria para trabajar la interpretación literaria conjuntamente. *Lenguaje y textos* 37, 121-131.
- GARCÍA-AMILBURU, M. y LANDEROS, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*. Madrid: Editorial UNED.
- GUTIÉRREZ, M. C., PEREIRA, M. C. y VALERO, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 18, 229-260.
- HORTAL, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- JORDÁN-SIERRA, J. A. y MÉNDEZ-CESTERO, J. (2017). Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos tras el visionado de películas pedagógicamente valiosas. *Estudios sobre Educación* 33, 103-126.
- LARA, F., RUIZ, M. y TARÍN, M. (2018). *Cine y educación*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.
- LÓPEZ-QUINTÁS, A. (2001). *La tolerancia y la manipulación*. Madrid: Rialp.
- LÓPEZ-QUINTÁS, A. (2009). *Descubrir la grandeza de la vida*. Bilbao: Desclée De Brouwer.



- MARTÍNEZ, E. (2016). Por una formación cultural emancipadora, en F. Esteban (ed.), *La formación del carácter de los maestros* (pp. 57-73). Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, M. (2011). Educación, valores y democracia. *Revista Educación* número extraordinario (1), 15-19.
- MÉNDIZ, A. (1994). Diferencias estéticas entre teatro y cine. Hacia una teoría de la adaptación dramática, en F. Eguiluz, R. Merino, V. Olsen y E. Pajares, *Transvases: Literatura, cine, traducción* (pp. 331-340). Vitoria: Universidad del País Vasco. Facultad Filología Inglesa y Alemana. Recuperado de: <https://n9.cl/zuoog>
- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- ORELLANA, J., ALMACELLAS, M.^a Á. y WATT, N. (2019). *Manual de crítica de cine*. Madrid: CEU Ediciones.
- PEREIRA, C. (2010). El cine como ámbito de educación. La educación “por” y “para” el cine. En J. M. Touriñán (dir.), *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 238-262). La Coruña: Netbiblo.
- PÉREZ-MILLÁN, J. A. (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine*. Madrid: Morata.
- SANZ, R. y ESCÁMEZ, J. (2013). Pensar y hacer hoy ética profesional. *EDETANIA: estudios y propuestas socio-educativas*, 43, 203-215.
- SMITH, J. E. (2011). *The meaning of teaching from the perspective of exemplary and experienced teachers*. Tesis. The Pennsylvania State University.
- SNYDER, B. (2010). *¡Salva al gato! El libro definitivo para la creación de un guión*. Barcelona: Alba Editorial.
- SPANG, K. (1991). *Teoría del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*. Pamplona: EUNSA.
- TABERNERO-HOLGADO, C. y PERDIGUERO-GIL, E. (2011). El cine y las dimensiones colectivas de la enfermedad. *Revista de Medicina y Cine* 7(2), 44-53.
- TOURIÑÁN, J. M. y SÁEZ, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Santiago de Compostela: Andivira.
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Unesco.
- VIEITES, M. F. (2016). Teatro y Comunicación. Un enfoque teórico. *Signa, Revista de la Asociación Española de Semiótica* 25, 1153-1178.



Referencia filmográfica

SCHAEFER, G. (1978). *El enemigo del pueblo*, EE. UU., 90 minutos. DVD.
Madrid: Crisesda Films, S. L.





LA ADICCIÓN AL JUEGO *ONLINE* ENTRE LOS ADOLESCENTES ESPAÑÓLES PROPUESTAS DE PREVENCIÓN EN EL MARCO EDUCATIVO

ADDICTION TO ONLINE GAMING
AMONG SPANISH ADOLESCENTS
PREVENTION PROPOSALS IN THE EDUCATIONAL FRAMEWORK

Isabel Sales Triguero^a y Alexis Cloquell Lozano^{b}*

Fechas de recepción y aceptación: 16 de febrero de 2021 y 15 de marzo de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.810

Resumen: A lo largo de las últimas décadas el consumo del sector del juego *online* en España ha experimentado un progresivo aumento. Uno de los factores que ha influido en este fenómeno es la expansión en todos los ámbitos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En la actualidad el juego *online* es la modalidad de juego más empleada entre los adolescentes, en especial, entre los 14 y 18 años. En este sentido, la adicción al juego entendido como juego patológico o ludopatía se ha convertido en un serio problema para muchos adolescentes cuando aparece una dependencia psicológica y los efectos son perjudiciales. El presente trabajo analiza la evolución del sector del juego *online* en España, así como los factores que lo determinan como patológico. En relación con ello, profundizamos en el perfil de adolescente que consume este tipo de actividad a través de la red. Por último, exponemos aquellas prácticas o programas educativos que han sido implantados en centros educativos con la finalidad de prevenir la adicción al juego de azar *online*.

Palabras clave: adolescentes, juego *online*, adicción, juego patológico, prevención, educación.

^aFundación Manantial. Comunidad Valenciana.

^bDepartamento de Didáctica General, Teoría de la Educación e Innovación Tecnológica. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

* Correspondencia: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. Facultad Magisterio y CC. de la Educación. Calle Sagrado Corazón, 5. 46110 Godella (Valencia), España.

E-mail: alex.cloquell@ucv.es



Abstract: Throughout the last decades the consumption of the online gaming sector in Spain has experienced a progressive increase. One of the factors that has influenced this phenomenon is the expansion of information and communication technologies (ICT) in all areas. Nowadays, online gambling is the most used type of game among teenagers, especially those between 14 and 18 years old. In this regard, gambling addiction understood as pathological gambling has become a serious problem for many adolescents when a psychological dependence appears, and the effects are harmful. This paper analyzes the evolution of the online gambling sector in Spain, as well as the factors that determine it as pathological. In relation to this, we delve into the profile of adolescents consuming this type of activity on the net. Finally, we present those educational practices or programs that have been implemented in educational centers to prevent addiction to online gambling.

Keywords: adolescents, online gaming, addiction, pathological gambling, prevention, education.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el sector del juego en España ha experimentado un notable aumento. En este sentido, el juego *online* se ha convertido en una de las modalidades más empleadas por la población joven. Uno de los factores que ha influido en este fenómeno ha sido la explosión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad actual. De hecho, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), en la actualidad la utilización de las nuevas tecnologías por parte de los menores se encuentra muy extendida. Si en el año 2006 el uso del ordenador e Internet entre la población de 10 a 15 años alcanzaba el 74,4 y el 72 % respectivamente, este ha aumentado en el año 2020 al 91,5 y 94,5 %. Del mismo modo, cabe señalar que también se ha incrementado de manera significativa disponer de un teléfono móvil entre este colectivo, pasando de un 58,4 % en 2006 a un 69,5 % en 2020. Este colectivo que ha nacido y crecido en un entorno donde el uso de las TIC está cada vez más normalizado, y donde internet se ha convertido en un medio habitual y fundamental de comunicación, ha sido denominado por Prensky (2001) como “nativos digitales”, en contraposición con los “inmigrantes digitales” que, mediante un proceso de adaptación, han tenido que integrar estas tecnologías a sus vidas diarias.

Para Campos et al. (2015) el uso inapropiado de los dispositivos móviles es considerado como un problema social porque ha afectado a la comunica-



ción personal alejando a quienes están cerca, viviendo dependiente de estos dispositivos de una manera u otra. Y es que, según Echeburúa y De Corral (2010), la adicción a internet y redes sociales es un panorama que ya se está visualizando en la sociedad como un fenómeno preocupante, en la que se destaca la adicción al juego *online*. En este sentido, como señala la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992), la facilidad para acceder al juego, la inmediatez de la recompensa y la falsa sensación de control del sujeto sobre sus resultados hace que el juego suponga una conducta con riesgo de transformarse en adictiva. Sin duda alguna, las nuevas tecnologías han colaborado en ello porque, tal y como señala Uchuypoma (2017), el juego *online* tiene una serie de peculiaridades diferentes al juego presencial que pueden hacerle potencialmente peligroso, como es el fácil acceso a través de Internet, redes sociales y otras herramientas tecnológicas.

Todo ello, como señala la Federación Española de Jugadores de Azar Rehabilitados –FEJAR– (2014), supone entre otros cambios, el descenso en la franja de edad de acceso a los juegos de azar, con el consiguiente impacto en los menores que de una manera directa y agresiva reciben estímulos y ofertas de juego a través de la red y medios de comunicación, sin que dispongan de la maduración necesaria para identificar los posibles riesgos y discriminar los efectos negativos de la práctica de esta actividad. De hecho, la mayoría de los jóvenes no sabe distinguir en la red entre juegos de azar y juegos de habilidad (entretenimiento). De manera similar, García, Buil y Solé (2016), señalan que a pesar de que los jóvenes en la actualidad poseen unos mayores conocimientos informáticos, su inmadurez y falta de experiencia en la red constituyen factores susceptibles a los poderes adictivos del juego *online* muy por encima de otros grupos de edad.

Si a ello añadimos que, según datos de la encuesta sobre el Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España, elaborada por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2019), solo el 38 % de los estudiantes manifiesta haber sido informado de los efectos y los problemas asociados al juego *online*, podemos afirmar que en la actualidad los adolescentes están expuestos a dichos peligros sin disponer de conocimiento y herramientas, y que como señala FEJAR “esto está sucediendo sin que se realice una sistemática prevención primaria específica sobre el juego” (2014, p. 66).



En este sentido, el aumento y la creciente participación de los jóvenes en el juego de azar *online*, así como la iniciación en este tipo de práctica cada vez más temprano, por lo que existe un riesgo cada vez más alto en los menores, unido a la escasa información y sensibilización que reciben, hace urgente la necesidad de actuar y llevar a cabo acciones de sensibilización y prevención especialmente en el ámbito educativo. Por ello, el presente artículo tiene como finalidad no solo analizar la adicción a los juegos de azar *online* entre los jóvenes españoles, sino revisar y exponer propuestas educativas que en la actualidad aborden la prevención del juego patológico en los centros educativos.

2. EL SECTOR DEL JUEGO EN ESPAÑA

El consumo del sector del juego *online* ha experimentado en pocos años un notable aumento. Según datos de la Dirección General de Ordenación del Juego (DGOJ)¹, recogidos en la Memoria de Actividad 2019, este sector obtuvo unos márgenes de juego² de 747 millones de euros en el 2019, un aumento del 6,95 % respecto al 2018 (gráfico 1).

Respecto a la distribución de la participación en el GGR, cabe señalar que el segmento de las apuestas constituye el principal ámbito de participación, con un 50,62 %, habiendo crecido un 3,67 % respecto al año 2018, seguido del casino, con una participación del 36,56 % y un aumento respecto al año anterior de un 14,87 % (DGOJ, 2019).

Otro dato por destacar es el aumento del número de jugadores activos³ en los últimos años, que llega a alcanzar un máximo en el año 2018 con un total

¹ La DGOJ regula el ejercicio de la intervención pública en el mercado de juegos de azar en nombre de la Administración General del Estado. Esta mantiene relaciones con distintos organismos y agrupaciones, tanto de la Administración y del sector público, como del sector privado, fundaciones y asociaciones de diversa índole. La principal función de la DGOJ es “la protección de los consumidores españoles, en general, y más específicamente, de los menores y de los grupos de personas dependientes y vulnerables frente a la adicción al juego”.

² El margen de juego o *gross gaming revenue* (GGR) hace referencia al importe total de las cantidades dedicadas a la participación en el juego, deducidos los premios satisfechos por el operador a los participantes.

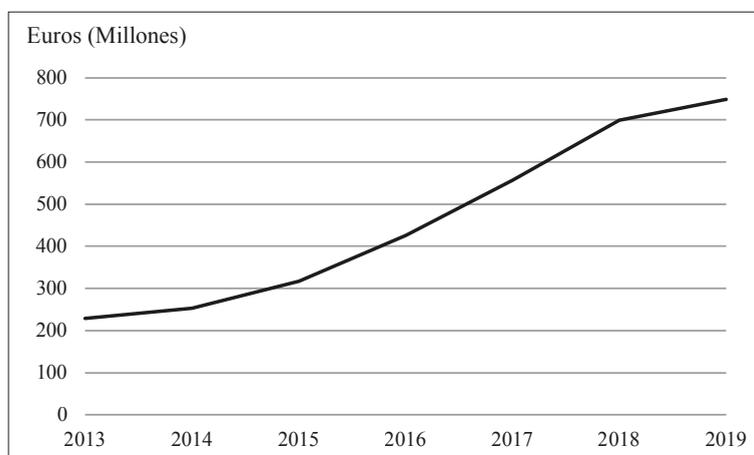
³ Se considera que un usuario ha estado activo si en el periodo de un mes natural ha realizado al menos una apuesta.



de 1.476.385 jugadores. Sin embargo, según los últimos datos disponibles de la DGOJ (2019), el número de jugadores activos en el año 2019 es de 1.367.300, que supone un decrecimiento anual del -7,20 %. En este sentido, la media de jugadores activos por mes se sitúa en 580.568 y el tiempo medio de actividad de 5,10 meses. En relación con el perfil del jugador *online*, el 84,35 % de las personas que juegan o apuestan mediante este formato no presencial en España tiene una edad comprendida entre 18 y 45 años, siendo más representativo en los hombres (83,52 %) que en las mujeres (16,48 %).

GRÁFICO 1

Evolución del margen neto del sector del juego online (2013-2019)



Fuente: www.epdata.es⁴

En este contexto, la irrupción de las apuestas y juegos a través de internet en las últimas décadas en España provocó que el poder legislativo regularizase

⁴ EpData es una plataforma creada por Europa Press para facilitar el uso de datos públicos por parte de periodistas con el objetivo de enriquecer noticias y analizar el contexto. EpData cuenta con distintas fuentes estatales, comunidades autónomas y municipios para crear estadísticas en relación con diferentes temáticas, como el juego, el empleo, la violencia, etc. Los datos que utiliza son alrededor de 30 o 40 fuentes públicas y privadas entre las cuales se encuentra el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio del Interior, el Banco de España, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, la Dirección General de Tráfico...



dichas prácticas a través de la Ley 13/2011, de 27 de mayo, de regulación del juego (BOE nº127, de 28/05/2011), aunque su régimen sancionador no comenzó a aplicarse hasta el 1 de junio de 2012. Esta Ley expone entre sus principales motivaciones (art. 1) la necesidad de regular la actividad de juego, en todas sus modalidades, con el objetivo de garantizar la protección del orden público y luchar contra el fraude, así como prevenir las conductas adictivas y proteger los derechos de los menores al igual que salvaguardar los derechos de los participantes en el juego. Del mismo modo, en el art. 6 de dicha ley quedan reflejadas las prohibiciones objetivas y subjetivas en relación con la regulación del juego, por lo que queda prohibida toda actividad relacionada con la organización, explotación y desarrollo en los menores de edad.

Esta Ley determinó las principales líneas que seguir por parte de la DGOJ en la aprobación de la Estrategia de Juego Responsable en España en 2013; asimismo, se creó el Consejo Asesor de Juego Responsable (CAJR), con la finalidad de asesorar a la DGOJ en el diseño y definición de dicha estrategia y en el establecimiento de líneas de trabajo que seguir en esta materia. Sin embargo, la puesta en práctica de este órgano consultor no ha estado ausente de polémica desde que emprendió su andadura, ya que, como señala Sancho (2017), las resoluciones del CAJR no resultaban vinculantes para el Gobierno.

La Estrategia de Juego Responsable en España puso en escena por primera vez el concepto de “juego responsable” al especificar que:

El juego responsable se fundamenta en la elección racional y sensata de las opciones de juego, que tenga en cuenta la situación y circunstancias personales del jugador, impidiendo que el juego se pueda convertir en un problema. El juego responsable implica una decisión informada y educada por parte de los consumidores con el único objetivo del entretenimiento, la distracción y en el cual el valor de las apuestas no supera nunca lo que el individuo se puede permitir (DGOJ, 2013: 7).

En esta línea, según García, Buil y Solé (2016), el juego responsable supone un equilibrio entre el sector implicado y el marco normativo, cuya sostenibilidad debe basarse en un factor de concienciación complementario de otras medidas, como dedicar recursos económicos a programas educativos, formativos, paliativos de los efectos y secuelas que puede producir el juego.



A raíz de esta estrategia, en enero de 2015, la DGOJ inauguró la página web “www.jugarbien.es” en la que se exhorta a hacer un uso responsable del juego, al mismo tiempo que ofrece información y herramientas para ello⁵. En la actualidad el DGOJ se renueva a través del programa eLUDO para el periodo 2018-2021, que junto a los miembros del CAJR, coordina iniciativas en pro de prevenir, sensibilizar e informar acerca del juego a colectivos con o sin patología.

Otra de las medidas adoptadas recientemente por la DGOJ es la Resolución de 11 de julio de 2019, por la que se prohíbe ofrecer apuestas sobre eventos que sean protagonizados exclusiva o mayoritariamente por menores de edad. Esta medida establece que los operadores de juego con licencia singular en alguna de las apuestas reguladas no podrán incluir en su oferta eventos que sean protagonizados de manera exclusiva o mayoritaria por menores de edad. De este modo se pretende separar entre el deporte en menores de edad y el de las apuestas deportivas con la finalidad de evitar la banalización de los riesgos de la actividad de juegos y apuestas por parte de los menores (DGOJ, 2019).

3. EL JUEGO DE AZAR (*ONLINE*) COMO PATOLOGÍA

La participación de los adolescentes en los juegos de azar, como apuntan García, Buil y Solé (2016), puede entenderse como un continuo entre la participación ocasional, de tipo social y recreativa, y la implicación excesiva hasta el punto de llegar a ser compulsiva, patológica o “desordenada”, tal y como lo define el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). La American Psychiatric Association (APA) recoge este enfoque por primera vez en su tercera edición para referirse a la conducta de juego mal adaptado y persistente que interrumpe y puede destruir objetos personales y familiares. Sin embargo, más adelante, en la cuarta edición del DSM, el juego patológico se describe como un trastorno de la impulsividad y en su quinta edición lo incluye dentro del apartado de trastornos relacionados con sustancias y trastornos

⁵ Además, la DGOJ pone a disposición de la persona instrumentos de evaluación, una guía de consejos, experiencias, documentación y direcciones profesionales de ayuda para que esta tenga la posibilidad de informarse mejor sobre la importancia de jugar con responsabilidad.



adictivos porque activan sistemas de recompensa similares a los activados por el consumo de drogas (APA, 2000; APA, 2013). En la tabla 1, aparecen señalados los criterios diagnósticos del juego patológico en el DSM-5.

TABLA 1
Criterios diagnósticos de juego patológico en el DSM-5

<p>A. Juego patológico problemático persistente y recurrente, que provoca un deterioro o malestar clínicamente significativo y se manifiesta porque el individuo presenta cuatro (o más) de los siguientes criterios durante un periodo de 12 meses</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidad de apostar cantidades de dinero cada vez mayores para conseguir la excitación deseada. 2. Está nervioso o irritado cuando intenta reducir o abandonar el juego. 3. Ha hecho esfuerzos repetidos para controlar, reducir o abandonar el juego, siempre sin éxito. 4. A menudo tiene la mente ocupada en las apuestas (p. ej. reviviendo continuamente con la imaginación experiencias de apuestas pasadas, condicionando o planificando su próxima apuesta, pensando en formas de conseguir dinero para apostar). 5. A menudo apuesta cuando siente desasosiego (p. ej. desamparo, culpabilidad, ansiedad, depresión). 6. Después de perder dinero en las apuestas, suele volver otro día para intentar ganar (“recuperar” las pérdidas). 7. Miente para ocultar su grado de implicación en el juego. 8. Ha puesto en peligro o ha perdido una relación importante, un empleo o una carrera académica o profesional a causa del juego. 9. Cuenta con los demás para que le den dinero para aliviar su situación financiera desesperada provocada por el juego.
<p>B. Su comportamiento ante el juego no se explica mejor por un episodio maníaco</p>

Fuente: APA (2014, p. 316)

De manera muy similar, la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió en la 10.^a Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) el juego patológico (o ludopatía) como el trastorno que consiste en la presencia de frecuentes y reiterados episodios de juegos de apuestas, que dominan la vida del enfermo en perjuicio de los valores y obligaciones sociales, laborales, materiales y familiares de este (OMS, 1992). Aquí, los enfermos describen, como señalan García, Buil y Solé (2016, p. 558), “la presencia de un deseo imperioso e intenso a jugar que es difícil de controlar, junto con ideas e imágenes insistentes del acto del juego y de las circunstancias que lo rodean. En esta patología se suelen encontrar las mismas características que en otras adicciones”.



En este sentido, podemos señalar que una actividad de juego se ha convertido en adictiva o patológica cuando aparecen la dependencia psicológica y los efectos perjudiciales. Por ello se habla de una adicción conductual, similar a la adicción a ciertas sustancias. Por un lado, la dependencia psicológica se manifiesta a través del deseo o pulsión irresistible (*craving*), la focalización atencional, la modificación del estado de ánimo y la pérdida de control de impotencia (Carbonell et al., 2009). En otras palabras, el jugador patológico presenta ansiedad elevada por la búsqueda de una gratificación inmediata, no reflexionando sobre las consecuencias negativas que conlleva dicha conducta. De esta manera, cuando la adicción avanza, “los comportamientos se vuelven automáticos, son activados por las emociones e impulsos, con pobre control cognitivo y autocrítico sobre ellos” (Uchuypoma, 2017: 59). Por otro lado, Carbonell et al. (2009) señalan que, para considerar los efectos como perjudiciales, estos tienen que ser graves y alterar tanto el ámbito intrapersonal (experimentación subjetiva de malestar) como interpersonal (trabajo, estudio, finanzas, ocio, relaciones sociales, problemas legales, etc.). En definitiva, la persona sufre consecuencias psicológicas que incluyen sacrificar las relaciones de la vida real, privarse de dormir, agresividad, estrés, soledad, hostilidad, afrontamiento disfuncional, empeoran los logros académicos y problemas con la memoria verbal (Garrido, Del Moral y Jaén, 2017).

La adicción al juego de azar, como señala Derevensky, Temcheff y Gupta (2011), es en la actualidad la más característica de las adicciones no tóxicas, teniendo presente, según Echeburúa y De Corral (1994), que lo que caracteriza a una adicción sin droga no es el tipo de conducta implicada, sino el tipo de relación que el sujeto establece con ella.

En relación con la comorbilidad, Echeburúa, Salaberría y Cruz-Sáez (2014) señalan que “la depresión, los trastornos de ansiedad y el abuso de alcohol están asociados al juego patológico” (p. 32), así como los “trastornos afectivos, de ansiedad, de personalidad y otros, como el déficit de atención e hiperactividad” (Capetillo y Jalil, 2014: 93). En la misma línea, Ortiz, Cancino y Cobos (2011) concluyeron que los tres síndromes clínicos más prevalentes en jugadores patológicos son el abuso de alcohol (25,5 % de comorbilidad), el abuso de drogas (16 % de comorbilidad) y la ansiedad (15,6 % de comorbilidad).



4. EL JUEGO *ONLINE* ENTRE LOS ADOLESCENTES ESPAÑOLES

Según el Estudio sobre Prevalencia, Comportamiento y Características de los Usuarios de Juego de Azar (DGOJ, 2015), la edad media de inicio en el juego patológico es de 19 años. Es relevante añadir que, según dicho estudio, un 35,9 % de los participantes afirma haberse iniciado antes de los 18 años, es decir, de manera precoz. Además, atendiendo al total de criterios DSM-5, se observa una frecuencia y un grado de severidad mayor en edades más jóvenes, la cual disminuye a medida que los sujetos se hacen mayores.

Un estudio más reciente de la DGOJ (2019) revela que el segmento de población de 18 a los 25 años representa la segunda franja de edad con mayor grado de participación en las apuestas *online*, con un total de 379.181 jugadores activos. Teniendo en consideración, tal y como muestra la DGOJ (2017), que el 36 % de los jugadores participantes se iniciaron en el juego antes de los 18 años, es relevante atender a esta realidad en todos los contextos, ya que, como señalan Echeburúa, Salaberría y Cruz-Sáez (2014, p. 32), “la realidad del juego se distribuye por todas las clases sociales y por todas las edades siendo cada vez más temprana la edad de inicio”.

Del mismo modo, el estudio de Carbonell y Montiel (2013), en el que ha participado una muestra de 4.310 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 20 años, matriculados en 42 centros educativos de la Comunitat Valenciana, muestra que un 18 % de los jóvenes ha jugado a juegos de azar o apuestas a través de internet en el último año. Respecto a este porcentaje, los mismos autores señalan que el 57 % son jugadores ocasionales (juegan en alguna ocasión) y el 43 % jugadores habituales (son asiduos al juego siempre que se conectan).

Por otro lado, el Informe sobre Adicciones Comportamentales elaborado por el Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2019) concluye que en la actualidad el jugar con dinero y el uso de internet son actividades ampliamente extendidas en nuestro país. De hecho, según datos del mismo informe, el juego *online* constituye la modalidad de juego más frecuente entre los jóvenes españoles (entre 14 y 18 años), siendo los 14,7 años la edad media en la que por primera vez han jugado dinero *online*. Esta prevalencia desciende a medida que aumenta la edad. Si comparamos este dato con años anteriores, se observa que en el año 2008 el porcentaje de estudiantes (10,3 %) que ha



jugado dinero *online* en los últimos 12 meses es muy similar al dato de 2014 (10,2 %), por lo que el grado de prevalencia se ha mantenido a lo largo de estos últimos cuatro años en esta población. Respecto a ello, cabe señalar que el juego preferido *online* entre los estudiantes ha sido las apuestas deportivas.

En la misma línea, el estudio de Chóliz y Lamas (2017) señala que el juego de azar es una actividad frecuente entre los jóvenes de 16 y 17 años. Según datos recogidos en esta investigación, más de la mitad de los adolescentes de la muestra había apostado alguna vez a lo largo de los últimos meses, siendo las apuestas deportivas *online* como las tradicionales quinielas las modalidades más empleadas.

Recientemente, el trabajo de Megías (2020), auspiciado por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud (CRS), mediante una investigación de corte cualitativa, recoge los testimonios de jóvenes entre 18 y 24 años con el objetivo de analizar las causas que explican el por qué y cómo se acercan al juego con dinero, de qué forma se convierte en una práctica habitual, qué riesgos asocian y qué beneficios encuentran en su práctica. Los resultados del estudio revelan algunos peligros, como el hecho de que el juego de azar se haya normalizado como un modelo del ocio juvenil.

La inclusión del juego en el modelo de ocio normalizado viene de la mano del grupo de pares, que otorga carta de naturalidad y procura los procesos de integración que consolidan los hábitos. Bajo esta perspectiva, acudir a un salón de juego como previo salir de bares, elegir la ruleta o el bingo como modo de celebración, realizar apuestas deportivas mientras se disfruta con amigos de un partido, etc., se reconocen como opciones de ocio habituales, o, al menos, lejos de ser minoritarias o extrañas (Megías, 2020: 87).

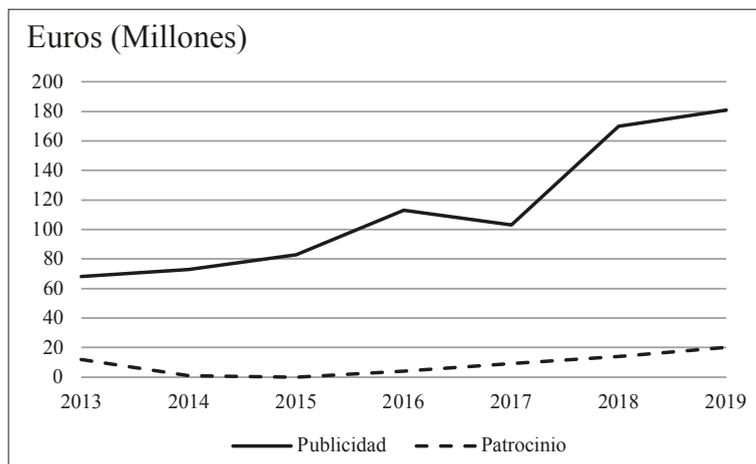
Esta creciente aceptación social, como señala Derevensky (2012), estaría vinculada en gran parte al bombardeo publicitario que lo promociona, en el que incluso se emplean figuras icónicas del ámbito del deporte y del cine (gráfico 2). Para García et al. (2016), la iniciación en esta práctica viene motivada por las páginas web que permiten y animan a jugar sin dinero. Estos espacios de juego gratuito, en el que animan a los jugadores a jugar sin dinero sin consecuencias reales de pérdida económica, crean una disociación entre las acciones y las



consecuencias, de tal modo que estas webs están creadas para generar potenciales jugadores que jueguen con dinero en apuestas reales el día de mañana.

GRÁFICO 2

Gasto en publicidad y patrocinio del sector del juego online (2013-2019)



Fuente: www.epdata.es

Asimismo, aunque son evidentes los peligros de la normalización de los hábitos de juegos entre los adolescentes, como apunta Megías (2020), estos pueden volverse todavía más peligrosos cuando se convierte en una adicción.

La llama que prende a partir de esas experiencias iniciáticas grupales, crece entre jóvenes que no calibran adecuadamente los riesgos y las consecuencias, y no están preparados para enfrentarse a una actividad que puede generar un grado de adicción y dependencia que en ningún caso se considera en el horizonte de los hábitos propios. Entonces se comienza también a jugar fuera de la “supervisión” y la gestión del grupo, y en situaciones y contextos que no responden tanto a los recorridos habituales que conforman el modelo de ocio (Megías, 2020, p. 88).

Los adolescentes se inician en el juego de azar *online* movidos por una serie de razones que van desde olvidar los problemas, obtener ganancias, compensación de la ausencia de relaciones sociales, ilusión de control, etc.



(Cía, 2017). Un estudio reciente del Observatorio Plan Joven Municipal de Vitoria-Gasteiz, publicado en 2019, identifica las tres principales razones que explican la participación en juegos de azar entre los adolescentes encuestados: el uso del juego como estrategia de afrontamiento (o regulación emocional), la búsqueda de emociones positivas y la motivación social. En esta línea, uno de los aspectos centrales del problema en los jóvenes está relacionado con el abuso de internet, puesto que ocupa un lugar central en sus vidas y llegan incluso a utilizar lo virtual como una estrategia de huida o de mejora anímica.

5. PROGRAMAS ESCOLARES DE INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN DE LA ADICCIÓN AL JUEGO *ONLINE*

La escuela constituye uno de los medios más adecuados para prevenir las adicciones asociadas al juego compulsivo, teniendo en cuenta que permite actuar antes de que aparezca el problema. Sin embargo, la puesta en marcha de programas escolares dirigidos a la prevención de la adicción al juego de azar *online* en España es bastante reciente. De hecho, podemos afirmar que se trata de un número reducido de propuestas que presentan un carácter pionero en este ámbito. En este sentido, según Lloret y Cabrera-Perona (2019, p. 56), “los resultados de las búsquedas bibliográficas apenas identifican algunas acciones locales más o menos estructuradas cuya eficacia aún no ha sido evaluada”.

Muchos de los programas de prevención que encontramos hoy en la escuela tienen que ver con el consumo de drogas y las adicciones tecnológicas (internet, teléfono móvil y videojuegos), siendo este último campo donde se incorporan de manera paulatina los juegos de azar *online*. Resulta evidente que ante la velocidad e intensidad con la que avanza el ámbito de las TIC en la sociedad actual existe el riesgo de que los contenidos y enfoques educativos se queden desfasados en poco tiempo (INJUVE, 2012), y por tanto no respondan a las necesidades que realmente se demandan a nivel social y profesional.

En este sentido, Carpio (2009) señala los objetivos generales que debería presentar un programa educativo basado en la prevención del abuso del juego:

1. Informar a la población escolar sobre los riesgos que conlleva el juego y las características de la ludopatía.
2. Promocionar actitudes, valores y estilos



de vida que sean incompatibles con las conductas de juego. 3. Desarrollar las habilidades necesarias para afrontar adecuadamente las situaciones de presión social asociadas con el juego, por ejemplo, saber decir «no». 4. Fomentar actividades de ocio y tiempo libre incompatibles con el juego y adaptadas a cada edad (Carpio, 2009, p. 41).

Respecto a los programas educativos, a nivel nacional encontramos la iniciativa “Con el deporte no se juega: los menores de edad y las apuestas deportivas”, impulsada en marzo de 2019 por la Dirección General de la Policía, LaLiga y la DGOJ. A través de esta iniciativa, que viene determinada por la estrecha colaboración que existe entre la DGOJ y la Policía Nacional a la hora de divulgar y llevar a cabo determinadas campañas de sensibilización y prevención en los centros educativos, se ha elaborado un material formativo en el que parte de los contenidos utilizados por la Dirección General de la Policía están encaminados a prevenir la adicción a los juegos de azar *online*.

Por otro lado, destacamos el Taller Ludens⁶, implementado en la Comunitat Valenciana de la mano del Ayuntamiento de Valencia en colaboración con la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia y dirigido por el profesor Mariano Chóliz. Se trata de una actividad de carácter informativa, que consta de dos sesiones de una hora cada una y que se imparte en los centros educativos a alumnos de ciclos formativos y 4.º de la ESO. Esta actividad tiene como objetivo principal ahondar en el uso que en la actualidad hacen los jóvenes de los juegos de azar *online* y en los posibles riesgos más comunes derivados de su empleo.

A nivel local, encontramos la iniciativa “Apuesto mi vida”, un taller para prevenir la adicción al juego *online* dirigido a los adolescentes del municipio de Puçol (Valencia). Esta iniciativa surge a raíz de la colaboración que existe desde hace veinte años entre la Diputación de Valencia y el Ayuntamiento de Puçol a la hora de impulsar programas de prevención en el área de las drogodependencias en los centros educativos del propio municipio. Sin embargo, la temática que se ha incorporado para el curso 2020-21 se ha centrado especialmente en la adicción a las nuevas tecnologías y los juegos de azar *online*. La programación es amplia, ya que contempla diversos talleres con temáticas

⁶ <https://educacio-valencia.es/es/proyectos/taller-ludens/>



diferentes según la edad del alumno: uso adecuado de redes sociales, móvil e internet con alumnos de últimos cursos de primaria y 1.º y 2.º de la ESO; adicción a los videojuegos con alumnos de 3.º y 4.º de la ESO; y adicción a los juegos de azar *online* dirigido al alumnado de Ciclos Formativos y Bachillerato.

El programa “¿Qué te juegas?”⁷ es un programa educativo diseñado por un grupo de investigación de la Universidad Miguel Hernández de Elche. Se trata de un programa piloto que pretende prevenir la adicción al juego *online* y que está dirigido a estudiantes de Enseñanza Secundaria entre 15-16 años. Asimismo, el programa está diseñado para realizarse en cuatro sesiones de cincuenta minutos cada una y su metodología se basa en la realización de debates, exposiciones, visualización de contenido y comentario de casos. Respecto a ello, Lloret y Cabrera-Perona (2020) llevaron a cabo, a través de un estudio, una evaluación del programa en el que obtuvieron entre sus resultados una reducción significativa de la intención de apostar, la percepción de riesgo, la actitud a favor de la publicidad de apuestas y las creencias erróneas sobre la probabilidad por parte del grupo experimental. Este programa cuenta con evidencias a favor de su eficacia y ha sido acreditado por la Conselleria de Sanitat de la Generalitat Valenciana.

6. CONCLUSIONES

Los estudios e informes analizados en este trabajo ponen de manifiesto varios aspectos a los que hay que prestar atención. En primer lugar, la edad de iniciación al juego *online* cada vez es más temprana, ello va unido al precoz acceso y uso de internet entre los menores. El juego *online* es visto entre los adolescentes, como señalan García et al. (2016), como una diversión emocionante, lo que les convierte en vulnerables. En segundo lugar, la normalización del juego *online* a nivel social y entre los adolescentes, convierte esta práctica en un modelo de ocio juvenil, cuyos peligros quedan exentos ante la falta de sensibilización y prevención.

⁷ <https://quetejuegas.org/>



Las campañas y los programas informativos proporcionan conocimiento, sin embargo, no son suficientes para modificar comportamientos y hábitos. Aquí se hace necesario llevar a cabo otro tipo de estrategias, especialmente en el ámbito educativo, que proporcionen recursos y habilidades en los jóvenes para que puedan no solo identificar los posibles riesgos sino defenderse de las consecuencias no deseadas del juego *online* (Carpio, 2009).

A pesar de que nos encontramos en la actualidad ante un fenómeno con un uso cada vez más frecuente entre los adolescentes, cuyos riesgos pueden derivar en un trastorno adictivo, apenas disponemos de experiencias y programas educativos implementados en los centros educativos y cuya finalidad sea la de prevenir la adicción al juego de azar *online* en los jóvenes. Es cierto, que muchas de estas iniciativas vienen propuestas por entidades del tercer sector, como por ejemplo la FAD y FEJAR, sin embargo, son muy limitadas el alcance de dichos programas; de hecho, como señala la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (2019), más de la mitad de los estudiantes no ha recibido ningún tipo de formación en esta materia.

No cabe la menor duda de que, para reducir el consumo del juego *online* entre los menores resulte crucial intervenir a través de la escuela. No solo mediante talleres específicos, como hemos visto, sino también enfatizando en la competencia digital, incluso como competencia transversal dentro del currículum escolar, que se promueva el uso adecuado, crítico, reflexivo y ético de las TIC.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN PSYCHIATRIC PUBLISHING (2014). Guía de consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5. Recuperado de: <https://cutt.ly/3bwpVeR>
- CAMPOS, D., NEBOT, S., QUERO, S. y BRETÓN-LÓPEZ, J. M. (2015). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (tics) en la prevención del juego patológico en población joven y adolescente. *Agora de Salut* 1(17), 221-233.
- CAPETILLO, N. y JALIL, S. (2014). Juego patológico, depresión y trastorno de personalidad: caso clínico en una mujer joven. *Revista Biomédica* 25(2), 92-97.



- CARBONELL, E y MONTIEL, I. (eds.) (2013). *El juego de azar online en los nativos digitales*. Valencia: Tirant Humanidades.
- CARBONELL, X., TALARN, A., BERANUY, M., OBERTS, U. y GRANER, C. (2009). Cuando jugar se convierte en un problema: el juego patológico y la adicción a los juegos de rol online. *Revista de Psicología, ciències de l'Educació i de l'Esport (ALOMA)* 25, 201-220.
- CARPIO, C. (2009). Aspectos psicológicos del juego comercial. Tratamientos y programas preventivos. Hacia el juego responsable. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo* 34(19), 25-58.
- CHÓLIZ, M. y LAMAS, J. (2017). “¡Hagan juego, menores!” Frecuencia de juego en menores de edad y su relación con indicadores de adicción al juego. *Revista Española de Drogodependencias* 42(1), 34-47.
- CÍA, A. H. (2017). Las adicciones no relacionadas a sustancias (DSM-5, APA, 2013): un primer paso hacia la inclusión de las adicciones conductuales en las clasificaciones categoriales vigentes. *Revista de Neuro-Psiquiatría* 6(1), 32-37.
- DELEGACIÓN DEL GOBIERNO PARA EL PLAN NACIONAL SOBRE DROGAS (2019). *Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España (ESTUDES), 1994-2018*. Recuperado de: <https://cutt.ly/nbwsigi>
- DEREVENSKY, J. L. (2012). *Teen gambling: Understanding a growing epidemic*. Londres: Rowman & Littlefield Publishers.
- DEREVENSKY, J. L., TEMCHEFF, C. y GUPTA, R. (2011). Treatment of adolescent gambling problems: More art than science?, en J. L. Derevensky (ed.), *Youth Gambling: The Hidden Addiction* (pp. 167-186). Berlin: De Gruyter.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN DEL JUEGO (2013). *Estrategia del juego responsable en España*. Recuperado de: <http://www.ordenacionjuego.es/es/estrategia-juego-responsable-2013>
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN DEL JUEGO (2015). *Prevalencia, Comportamiento y Características de los Usuarios de Juego de Azar*. Recuperado de: <https://www.ordenacionjuego.es/es/estudio-prevalencia>
- DIRECCIÓN GENERAL DE ORIENTACIÓN DEL JUEGO (2017). *Estudio y análisis de los factores de riesgo del trastorno de juego en población clínica española*. Recuperado de: <https://cutt.ly/rbwdcB9>



- DIRECCIÓN GENERAL DE ORDENACIÓN DEL JUEGO (2019). *Memoria de actividad 2019*. Recuperado de: <https://www.ordenacionjuego.es/es/memorias-informe-anual>
- ECHEBURÚA, E. y DE CORRAL, P. (1994). Adicciones psicológicas: más allá de la metáfora. *Clínica y salud* 5(3), 251-258.
- ECHEBURÚA, E. y DE CORRAL, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones* 22(2), 91-96.
- ECHEBURÚA, E., SALABERRÍA, K. y CRUZ-SÁEZ, M. (2014). Nuevos retos en el tratamiento del juego patológico. *Terapia psicológica* 32(1), 31-40.
- EPDATA (2020). *Juego online en España, datos y estadísticas*. Recuperado de: <https://www.epdata.es/datos/juego-online-espana-datos-estadisticas/161>
- FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE JUGADORES DE AZAR REHABILITADOS (2014). *Memoria de Actividades 2014*. Recuperado de: <https://fejar.org/wp-content/uploads/2015/02/MemoriaFEJAR2014.pdf>
- GARCÍA, P., BUIL, P. y SOLÉ, M. J. (2016). Consumos de riesgo: menores y juegos de azar online. El problema del “juego responsable”. *Política y Sociedad* 53(2), 551-575.
- GARRIDO, M., DEL MORAL, G. y JAÉN, P. (2017). Antecedentes de juego y evaluación del sistema familiar de una muestra de jóvenes jugadores patológicos. *Health and Addictions* 17(2), 25-36.
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD (INJUVE) (2012). *Juventud y educación ante las nuevas sociedades tecnológicas del siglo XXI*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/Juventud%20Educacion.pdf>
- LLORET, D. y CABRERA-PERONA, V. (2019). Prevención del juego de apuestas en adolescentes: ensayo piloto de la eficacia de un programa escolar. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes* 6(3), 1-7.
- MEGÍAS, I. (2020). *Jóvenes, juegos de azar y apuestas. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- OBSERVATORIO ESPAÑOL DE LAS DROGAS Y LAS ADICCIONES (2019). *Informe sobre adicciones comportamentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad.
- OBSERVATORIO PLAN JOVEN MUNICIPAL VITORIA-GASTEIZ (2019). *Jóvenes y juegos de azar. Estudio sobre la participación en juegos de azar de la juventud de Vitoria-Gasteiz*. Recuperado de: <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/44/76/84476.pdf>



- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-10. Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico*. Madrid: Meditor
- ORTIZ, M., CANCINO, C. y COBOS, S. (2011). Juego patológico, patrones de personalidad y síndromes clínicos. *Adicciones* 23(3), 189-197.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9(5), 1-6.
- SANCHO, M. (2017). Consideraciones jurídicas sobre la situación actual del juego online. *Revista Española de Drogodependencias* 42(4), 100-113.
- UCHUYPOMA, D. (2017). Juegos online: una mirada desde el juego patológico. *Hamut'ay* 4(2), 55-64.





“RETRATANDO DIÁLOGOS DE IDENTIDADES”
ARTICULACIÓN EDUCATIVA ENTRE LA LICENCIATURA EN
PSICOPEDAGOGÍA (UPC), LA ESCUELA ESPECIAL DRA. ANA
CAROLINA MOSCA Y EL MUSEO DE ANTROPOLOGÍA (FFYH-UNC)

“PORTRAYING DIALOGUES OF IDENTITIES”
EDUCATIONAL ARTICULATION BETWEEN THE BACHELOR’S DEGREE IN
PSYCHOPEDAGOGY (UPC), THE DRA. ANA CAROLINA MOSCA SPECIAL
SCHOOL AND THE MUSEUM OF ANTHROPOLOGY (FFYH-UNC)

Mariela Eleonora Zabala^{a} y Mariana Beatriz Dalmasso^b*

Fechas de recepción y aceptación: 30 de octubre de 2020 y 11 de abril de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.754

Resumen: Proponemos dar a conocer una experiencia de pedagogía museística y reflexionar sobre las experiencias de trabajo interdisciplinario e interinstitucional desarrolladas en el proyecto artístico “Retratando diálogos de identidades”, desde el diálogo de saberes y la extensión universitaria. Este fue creado colectivamente entre profesionales pertenecientes a dos espacios de formación superior y universitaria de la ciudad de Córdoba (Argentina), y de la Escuela Especial Dra. Ana Carolina Mosca. Participaron las/os practicantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba y docentes, no docentes, estudiantes, egresados/as y personal de seguridad del Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba. Creamos y coordinamos el proyecto psicopedagogas, artistas plásticas y antropólogas. Este se desarrolló entre el año 2018 y 2019.

El objetivo fue habitar el museo con una propuesta de intervención artística para jóvenes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad y acompañados por estudiantes del último año de la licenciatura de Psicopedagogía. Para estos últimos el proyecto también tuvo

^a Departamento de Antropología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

^b Directora de la Escuela Especial El Amanecer. APADIM. Las Varillas. Docente del seminario Práctica Docente I, en el profesorado de Educación Especial en el Instituto María Inmaculada.

* Correspondencia: Universidad Nacional de Córdoba. Pabellón Residencial. Ciudad Universitaria Córdoba. Argentina.

E-mail: marielazabala@ffyh.unc.edu.ar



como finalidad problematizar la institución museo como un espacio potente para enseñar y aprender con personas con discapacidad intelectual.

Las estrategias didácticas seleccionadas se enmarcaron en los fundamentos del aprendizaje situado, que postula una propuesta de enseñanza entre los procesos escolares y la realidad social, es decir el entorno en donde se produce el conocimiento.

A través de esta escritura queremos documentar lo no documentado de las experiencias educativas en un museo universitario y a partir de esa descripción analizar lo vivido.

Palabras claves: museo, escuela especial, formación profesional, diálogo ¿solo o de saberes?, derechos humanos.

Abstract: We present an experience of museum pedagogy and reflect on the experiences of interdisciplinary and inter-institutional work developed in the artistic project “Portraying dialogues of identities”, from the dialogue of knowledge and university extension. It was created collectively between professionals belonging to two spaces of university and higher education in the city of Córdoba (Argentina), and the Dra. Ana Carolina Mosca Special School. The interns of the Psychopedagogy degree of the Provincial University of Córdoba and teachers, non-teachers, students, graduates and security personnel from the Museum of Anthropology of the National University of Córdoba participated. The project is created and coordinated by us psychopedagogues, plastic artists and anthropologists. It was developed between 2018 and 2019.

The objective was to inhabit the museum with a proposal of artistic intervention for young people with educational needs related to disabilities and accompanied by students of the last year of the bachelor’s degree in Psychopedagogy. For the latter, the project also aimed to problematize the museum institution as a powerful space for teaching and learning with people with intellectual disabilities.

The selected didactic strategies were framed in the foundations of situated learning, which postulates a teaching proposal between school processes and social reality, that is, the context where knowledge is produced.

Through this writing we want to document the undocumented of educational experiences in a university museum and to analyze what was lived.

Keywords: museum, special school, vocational training, dialogue, alone or of knowledge?, human rights.

INTRODUCCIÓN

Nos proponemos reflexionar sobre las experiencias de trabajo interdisciplinario e interinstitucional desarrolladas en el proyecto artístico “Retratando diálogos de identidades”, desde el diálogo de saberes, la extensión universitaria y el aprendizaje situado. Este fue creado colectivamente entre profesionales



pertenecientes a dos espacios de formación superior y universitaria de la ciudad de Córdoba (Argentina), y de la Escuela Especial Dra. Ana Carolina Mosca. Participaron las/os practicantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y docentes, no docentes, estudiantes, egresados/as y personal de seguridad del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (MA). Creamos y coordinamos el proyecto psicopedagogas, artistas plásticas y antropólogas. Este se desarrolló entre el año 2018 y 2019.

El objetivo fue habitar el Museo con una propuesta de intervención artística para jóvenes de educación de especial acompañados por los/las practicantes. Para estos últimos, el proyecto también tuvo como finalidad problematizar a la institución museo como un espacio potente para enseñar y aprender con personas con discapacidad intelectual.

Recuperando los registros que pedagógicamente documentaron la experiencia, tanto en el museo como en las aulas de la universidad y de la escuela, queremos socializar la experiencia y los saberes creados colectivamente, así como los interrogantes y reflexiones que surgieron en el desarrollo del proyecto. Partimos de la premisa de entender la educación, la cultura y la salud como derechos humanos indisociables en cuanto a su acceso y ejercicio. Consideramos que compartir la experiencia vivida desde las y los actores sociales involucrados es un modo de conocer el mundo social que habitamos, y pensar nuevos vínculos entre escuela, universidades y museo.

1. TRABAJO INTERINSTITUCIONAL: EL MUSEO DE ANTROPOLOGÍA, LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL Y LA ESCUELA DE MODALIDAD ESPECIAL DRA. CAROLINA MOSCA

El proyecto surgió en el MA cuando nos reunimos docentes de ambas universidades que veníamos participando en otro proyecto extensionista llamado “Necesito observar una visita guiada: una propuesta de articulación entre el Instituto Superior de Formación Docente y el Museo de Antropología” (Zabala y García Armesto, 2016; Zabala, Zabalza y García Armesto, 2017). En este marco, la docente y psicopedagoga Mariana Dalmasso vio en la institución



museística un espacio potencial para las/os estudiantes, tanto de la escuela como de la licenciatura, que llevarían a cabo una práctica educativa diferente, que aportara al diálogo sobre la identidad desde el arte a través de conversatorios sobre las biografías de los trabajadores del museo. Cabe señalar que el vínculo entre el museo y la escuela existe desde el año 2002, ya que una vez al año el museo era visitado por las y los estudiantes. Ahora nos animamos a repensar la “visita” al museo y el vínculo entre museo y escuela. Como una de las características del aprendizaje situado es el trabajo fuera del aula, de la escuela, consideramos necesario describir las tres instituciones involucradas.

El MA es una institución de carácter técnico-científico, con objetivos educativos y culturales, tendientes a preservar y revalorizar el patrimonio cultural de la región. En él se desarrollan proyectos de formación docente, investigación y extensión, que buscan dar respuesta a distintas demandas de comunidades extrauniversitarias. Tiene como misión educar sobre la cultura de las sociedades indígenas y locales, pasadas y contemporáneas, como una manera de fomentar el respeto hacia otros modos de vida y de crear actitudes de preservación del patrimonio cultural en la sociedad (Bonnin, 2007; Exp. 12/02/24545 Ord. n.º 01/02). Desde su reapertura en el año 2002, entiende a la extensión como parte de su misión y tiene la “voluntad deliberada” de vincularse con la sociedad a través de la gestación de proyectos de inclusión social. Entiende esta función universitaria como la creación y el derecho a determinados espacios y bienes culturales, y la generación de nuevos conocimientos en el encuentro con otros/as ciudadanos/as. Así se produce un diálogo de saberes multidireccionales que lo enriquecen.

La escuela de modalidad especial pertenece a la educación pública estatal y cuenta con los niveles primario y secundario. Está ubicada en la ciudad de Córdoba, a cuerdas del centro histórico y del Museo de Antropología, distancia que puede ser recorrida caminando. En el marco de la Ley Nacional de Educación n.º 26.206, se rige por el principio de inclusión, asumiendo el desafío de elaborar propuestas educativas que promuevan prácticas inclusivas en escenarios socioculturales, más allá de las paredes escolares. Adherimos a la concepción de la discapacidad desde el modelo social que afirma que “La discapacidad es una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive” (Muñoz Padilla, 2010, p. 384). La población



estudiantil es heterogénea respecto a las etiologías que definen las estrategias cognitivas que poseen los y las jóvenes. Están asociadas a factores genéticos, adquiridos, ambientales y socioculturales. Ingresan a la institución, luego de un proceso de evaluación interdisciplinaria de las trayectorias escolares, realizadas por nuestro sistema educativo. Proviene de distintos barrios de la ciudad de Córdoba. En su mayoría de hogares con ingresos económicos mínimos, algunos en situación de analfabetismo, luego de haber transitado (con repitencias y hasta deserción) los primeros años de escolaridad en las escuelas de nivel primario (común).

El trabajo en conjunto con la Universidad Provincial es más nuevo porque la institución fue creada recientemente en el año 2007, y tiene el encanto de ofrecer la formación en Psicopedagogía, que no tiene la Universidad Nacional pero que es muy importante para pensar prácticas de inclusión socioeducativa en los museos. Su plan de estudio comprende cinco años. La psicopedagogía tiene como objetivo en su abordaje al sujeto en situación de aprendizaje (Giannone y Gómez, 2011), en la diversidad de situaciones y en los avatares del aprendizaje como proceso, en una trama relacional en un contexto definido. La práctica del último año demanda del futuro psicopedagogo una posición reflexiva y creativa para evaluar una situación y definir propuestas de intervención.

Si bien el vínculo entre escuela y museo no es nuevo, ya que data de la emergencia de los museos en Argentina, a finales del siglo XIX, estos museos han sido instituciones estatales pensadas para crear una identidad nacional colectiva, enseñar sobre un pasado en común y producir conocimientos legitimados; en este caso se buscaba una intervención por parte de estudiantes de nivel medio y practicantes universitarios en el museo para recrear sus identidades. Para los primeros fue clave su condición de “discapacidad” y para los/as otros/as, su campo profesional. Estos lazos entre escuelas y museos continúan, pero resemantizados, y esto es lo que queremos poner en tensión a partir de la reflexión de esta experiencia vivida.

1.2 *El proyecto*

La actividad conjunta que nos convocaba era la producción de un “telón de identidad institucional” para el MA. Esta tuvo como antecedente la



experiencia de realización, por el mismo grupo de alumnos/as y docentes, del “telón mosquetero”. Este fue realizado en la escuela durante los ciclos lectivos 2016-2017 y tuvo como objetivo “describir el proceso inter e intrasubjetivo, en el diseño y elaboración de un símbolo de identidad institucional” (Andrada et al., 2018, p. 48).

Entendimos que no hay arte sin personas, pero quizá tampoco personas sin arte. Por él, el mundo se hace más inteligible y accesible, más familiar, más accesible, más aprehensible. Es el medio de un perpetuo intercambio con el entorno inmediato, una especie de respiración del alma, bastante parecida a la física, sin la que no puede pasar nuestro cuerpo (Huyghe, citado en Alderoqui et. al, 1995, p. 5).

La expresión plástica elegida fue la de retrato, es decir la pintura o efigie de una persona donde predomina el rostro y su expresión. El retrato se propone como imagen de identidad. La definición de retrato también se aparta de la idea de modelo fiel para acercarse a la de conjunto de signos donde cada uno, sea este el/la pintor/a o el/la espectador/a, reconstruye a su gusto la imagen de una persona apenas determinada, que ha transcurrido en el lapso de tiempo que puede ser alcanzado todavía por nuestros recuerdos vividos. El retrato constituyó el género que escenificó la voluntad de concretar la identidad del hombre en el tiempo (Priego, 1989, p. 7). Si bien el avance tecnológico permite nuevas formas para la representación individual y colectiva, se recurre al retrato pintado para habilitar el intercambio de saberes entre actores de diferentes instituciones.

Los intereses que movilaron la realización del proyecto fue la de generar nuevas praxis en futuros/as psicopedagogos/as que hasta el momento identificaban sus prácticas profesionales en centros educativos, de salud y/o consultorios privados. Por otra parte, era necesario extender el proyecto de artes visuales en otros espacios más allá de la escuela, con jóvenes que quieren mostrar sus capacidades para el trabajo artístico, de manera que se otorga un nuevo significado a los preconceptos y prejuicios sociales respecto a las personas con “discapacidad”. El MA, por su parte, estaba comenzando una nueva gestión que buscaba pensar la identidad institucional y reconocer la diversidad constitutiva de todo el equipo de trabajo.

En el caso del MA participaron sus miembros, pertenecientes a sus cuatro claustros universitarios (docentes, no docentes, egresados/as y alumnos/as) así



como los/as investigadores/as y el personal de seguridad. Por parte de la escuela, se involucraron los/as docentes de artes visuales, auxiliares y miembros del gabinete psicopedagógico y los/as estudiantes de tercero y cuarto año del nivel secundario. El grupo estuvo conformado por mujeres y varones, sumando un total de 15 jóvenes. Las modalidades de aprendizaje son diversas: cognitivamente se desplegaron estrategias que derivan de un pensamiento intuitivo¹ y de las operaciones concretas, el acceso al conocimiento se produjo a través de recursos visuales, auditivos y kinestésicos, la expresión escrita comprende la alfabetización plena, así como la escritura a cargo de otro/a (maestro/a o compañero/a). Como factor común entre los/las jóvenes, necesitan la generación de experiencias de aprendizajes significativas, que permitan la integración de los conocimientos en el abordaje de situaciones reales. Aprender con sentido.

Los/las practicantes de la licenciatura de psicopedagogía estaban cursando quinto año y el espacio curricular denominado Práctica V cuyo eje son los proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos. Estos conformaban un grupo de 5 integrantes acompañados por su docente, en su mayoría mujeres. El espacio de la práctica psicopedagógica demanda a los/las practicantes la elaboración de estrategias de intervención en un ámbito definido mientras se va elaborando, a su vez, la identidad profesional.

1.3 *Fundamentos pedagógicos*

Teniendo en cuenta la propuesta de intervención en el MA y el trabajo interinstitucional e interdisciplinar, elegimos generar el proyecto desde los postulados del aprendizaje situado. Es decir, lo aprendido se explica solo a partir de las prácticas sociales en la vida cotidiana, la vida diaria. Lo “situado” del aprendizaje es el resultado de la relación entre quienes aprenden y el entorno sociocultural en el que ejercen la acción y/o actividad. Uno de los objetivos es el desarrollo de competencias más que la adquisición de conocimientos

¹ El pensamiento está centrado en un solo aspecto del objeto que se va a conocer. Sus ideas se basan en las percepciones. En el estadio de las operaciones concretas, el pensamiento se caracteriza por el desarrollo de la reversibilidad, lo que permite conservar la naturaleza de los objetos y sus diferentes características.



(Sagástegui, 2004). El conocimiento “es parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, p. 2), lo que incentiva el trabajo en equipo y cooperativo. Tres elementos son claves en este proceso de enseñanza y aprendizaje: la pertenencia, la participación y la práctica. El aprendizaje, entonces, se define como una experiencia social donde el conocimiento que se genera es contextual, y los estudiantes se apropian de herramientas que amplían sus habilidades y saberes. Para Wassermann, los proyectos deben incluir actividades que requieran que los/las estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea (1994, p. 160). La narrativa es la herramienta protagonista en la que confluyen “(...) información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico” (Wassermann, 1994, p. 5). El contenido de la narrativa es interpelado por las preguntas críticas, aquellas que permitan indagar conceptos centrales y situaciones problemáticas que se presenten durante el proceso de retratar diálogos de identidades. El objetivo es la elaboración de conocimiento reflexionado en el acontecer del proyecto en sus distintas etapas y en grupos de trabajo. En estos últimos, tienen lugar las interacciones en las que circulan las preguntas críticas entre estudiantes, practicantes, retratados y docentes. La tarea docente consiste en guiar la discusión para el análisis y apropiación de significados. Entonces se producen las modificaciones en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. En este proceso, los/las docentes y guías del museo fueron propiciadores, acompañantes y facilitadores.

1.4 *Las secuencias didácticas*

La secuenciación fue multisituada para los/as estudiantes, ya que tuvo lugar en la escuela y en el museo; mientras que para los/as practicantes se agregó un espacio más, las aulas de su facultad. Asimismo, hubo momentos diferenciales de trabajo por institución, así como momentos compartidos. A través de estas secuenciaciones de aprendizajes de habilidades, destrezas y conceptos buscamos vincular el mundo escolar, el mundo profesional con el MA.



1.4.1 Para los estudiantes del Mosca

Se realizó la presentación del proyecto y de los/las practicantes en la escuela. Se preparó la documentación para salir a visitar el museo.

Se organizó la visita al museo para conocer sus instalaciones, más allá de sus salas de exhibición y sus trabajadores/as. Como instancia de pre-visita, las/os estudiantes de la escuela tuvieron sus instancias preparatorias, a cargo de las/os practicantes en psicopedagogía. Para ello diseñaron y desarrollaron dos talleres. En estos abordaron “las representaciones sobre un museo y en particular del Museo de Antropología”; y en los siguientes: “qué es una biografía y el vínculo con la identidad”. Así fue como recorrimos los laboratorios de investigación, la biblioteca, las oficinas, la recepción y las distintas áreas del museo para que conocieran a la gente que luego iban a retratar. En estas mismas instancias visitamos los baños, la cocina, el ascensor, las escaleras y los lugares posibles donde ellos/as iban a poder retratar.

Luego pasamos al armado de grupos con estudiantes y practicantes para la realización de retratos en el museo. Hicimos el cronograma de jornadas de retratos. En estas se harían los bocetos, se tomarían fotografías y se propondría la actividad de la biblioteca humana. Los retratos fueron libros que se “leyeron” en las conversaciones, mediados por el/la practicante. El/la retratado/a contaba quién era y qué hacía en el museo, y ahí fluía el diálogo sobre el museo y sus tareas y funciones, así como qué era ser antropólogo/a y/o arqueólogo/a. Nos inspiramos en la propuesta realizada en Copenhague en 1993 donde los/las protagonistas también eran jóvenes y tenía como fin incentivar el diálogo para fomentar el entendimiento a través del intercambio de conocimientos, sentimientos y emociones.

El/la practicante registró el momento del encuentro entre retratados/as y retratadores, por escrito y en imágenes. Con este material realizaron una actividad lúdica que fortaleciera las prácticas de lectura y escritura, con sentido comunicativo, en los jóvenes de la escuela. Los materiales didácticos creados fueron un libro de biografías y un juego de mesa en el que se representa el recorrido del museo con el encuentro de los/as retratados/a y retratadores.

En la escuela se concluyeron los bocetos de 49 trabajadores/as y se pasó al lienzo (50 x 50 cm cada lienzo). Junto con la docente eligieron la resolución pictórica del fondo y el color del lienzo. Esta fue una actividad grupal.



Se numeraron las obras en filas y en columnas. Cuando todos los retratos estuvieron listos, se inició el hilvanado, utilizando la estrategia temporal del “alfiler”, y por último la costura del telón. Durante estas jornadas en la Escuela participamos algunos miembros del museo así como los practicantes.

Finalmente se hizo un colgado y presentación del telón en la escuela y el MA. A esta instancia última fueron invitados los familiares de los/as estudiantes. Esta presentación pública fue acompañada con proyección de videos que reconstruían el proceso realizado, pintura de retratos en vivo e interpretación de rap a cargo de les estudiantes “del Mosca”.

1.4.2 La secuencia para los/las practicantes

El tiempo de la práctica psicopedagógica en quinto año se desarrolla en la construcción del conocimiento profesional. Basado en las pautas curriculares, el análisis dialogado se produce entre la situación en la que participan y los saberes elaborados, marcando así el ritmo de la secuencia didáctica. Se conjugan de este modo: situación, participación, reflexión e intervención.

Para materializar la circulación de preguntas críticas y la discusión en los grupos de trabajo se utiliza la propuesta de Erausquin y Basualdo (2010), quienes ofrecen orientaciones para la reflexión en y desde la práctica.

La secuencia didáctica se desarrolla del siguiente modo, durante el período de un ciclo lectivo:

Relato de la situación-problema, expuesta en el artículo “Telón Mosquetero. Un símbolo de identidad institucional”. Constituye la primera aproximación de abordaje de jóvenes, discapacidad y arte. Se destaca el valor del arte como lenguaje emancipador, la descripción del proceso creativo, el quehacer psicopedagógico en la orientación pedagógica dentro de la integración de espacios curriculares, así como la reconstrucción del proceso y la proyección hacia espacios socioculturales. Específicamente la realización del telón de identidad institucional del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional Córdoba.

Aproximación al campo, presentación en el MA, recorrido por este y reunión en la biblioteca con el objetivo de definir el rol psicopedagógico. Paralelamente se inicia la asistencia regular a la escuela de modalidad en el espacio curricular



de artes visuales, se realizan entrevistas con docente del área y se establecen vínculos con los/las estudiantes, con quienes realizarán un trabajo colaborativo.

Después se lleva a cabo la práctica reflexiva a partir de la matriz de análisis:

Dimensión situación-problema: de la descripción a la explicación del problema. Los/as practicantes describen las clases observadas en artes visuales: dan cuenta de la interrelación entre consignas y posicionamiento de docente y estudiantes. Surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la relación entre arte y discapacidad? ¿Cómo vincular escuela y museo? ¿Cuál es la intervención posible del psicopedagogo? La guía docente en la construcción de un conocimiento situado propone como recorrido de lectura conceptos centrales respecto al arte como actividad experiencial². El concepto de discapacidad desde el paradigma del déficit³ y de la diferencia se articula con el concepto de modalidad de aprendizaje⁴. Respecto a la visita al museo, se realiza la delimitación de la participación de los/as jóvenes estudiantes de modalidad especial y los aprendizajes posibles proyectados.

La descripción del escenario escolar movilizó representaciones de los/las practicantes sobre la escuela especial y sus destinatarios/as. Se reconoce la intención pedagógica de la institución por la representación rehabilitadora de esta; la habitan estudiantes y no pacientes, hay aulas con grupos de trabajo y no consultorios con atención individualizada. La clase de artes visuales consiste en el despliegue de un taller creativo atravesado por los objetivos planificados por el docente. Los/as jóvenes han desarrollado la habilidad del diseño autónomo del retrato, disponiendo el uso pertinente de hojas, lápices, pinceles, telas, acrílicos, libros de referencia, y dan cuenta de modo verbal del proceso que realizan. Se visualiza la diversidad de recursos utilizados que se

² Augustowsky, G. (2012). “El arte en la Enseñanza”. “El arte como experiencia estética, Dewey, relaciona el arte con lo cotidiano, con el cuerpo, con la actividad y con la Creación. Para Dewey el arte no es algo lejano, esotérico, sino que tiene una función en nuestras vidas. El arte es una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción” (pp. 28-29).

³ Aznar A. Castañon González D. (2008) ¿Son o se hacen? “En el paradigma del déficit se compara cuantitativamente a los objetos-en este caso las personas con limitaciones funcionales, con respecto a un patrón o modelo sancionado como normal. Mientras que desde el paradigma de la diferencia, esta última es una característica que distingue uno u otro, uno de otro”. (p. 22-23)

⁴ Fernández A. (2003) Los idiomas del Aprendiziente “(...) es el molde o esquema de operar que se va a ir utilizando en las diferentes situaciones de aprendizaje” (p. 93).



articulan con la diversidad de modos de acceder al objeto de conocimiento, porque hay diversidad de modalidad de aprendizajes.

Acuerdos conceptuales: nos posicionamos en el arte como lenguaje subjetivante, la discapacidad se entiende desde el paradigma de la diferencia y la visibilidad de las modalidades de aprendizajes existentes como expresión de las condiciones de aprendizajes de los/as estudiantes de la escuela especial. Se destaca la importancia de leer a los/as jóvenes en términos de sus modalidades de aprendizajes, ya que los habilita para aprender.

En la interacción con los/as representantes del museo se establece la necesidad de intervenir en la vinculación de estudiante con el museo en un abordaje colaborativo en el registro de las biografías.

Dimensión intervención profesional: la decisión de intervención es elaborada de manera colaborativa desde los acuerdos que se derivan de las respuestas a las preguntas críticas. Se indican acciones articuladas entre sí y la distribución de tareas, en relación con los objetivos enunciados. Se dividen en tres momentos:

- Antes de retratar: se realiza la visita de reconocimiento al museo junto a los/as estudiantes, se registra de modo escrito y audiovisual cada espacio junto al relato de quienes lo habitan. Se diseñan y desarrollan dos talleres para contextualizar la visita al museo y el proyecto: “las representaciones sobre un museo y en particular del Museo de Antropología” y “qué es una biografía y el vínculo con la identidad”.
- Durante la asistencia al MA, para realizar los retratos: guía y registro de las biografías narradas por los/as retratantes, a través de la estrategia de biblioteca humana.
- Después de la realización de los retratos: sistematización de las narrativas biográficas, reconstrucción de los espacios del museo desde los significados otorgados por los trabajadores del museo, acompañamiento en el reconocimiento de cada retratado de su retrato.

Dimensión herramientas: se disponen herramientas en relación con dos aristas del problema: el vínculo escuela-museo y los talleres con eje en el intercambio dialogado, modalidad de aprendizaje-discapacidad (paradigma de la diferencia), elaboración de libro (relato escrito) y dispositivo lúdico. Ambas asociadas al rol profesional psicopedagógico.



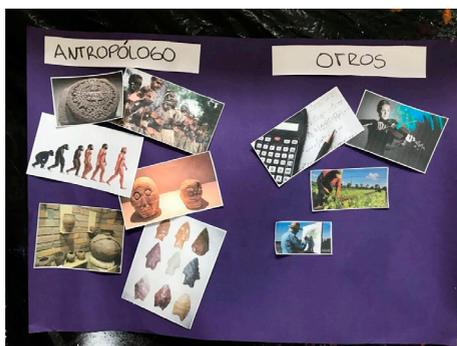
Dimensión resultados: se establecen resultados en relación con las condiciones pedagógicas que se planificaron. Esto va más allá de la materialización de objetos como evidencias de aprendizajes: en el libro de biografías y el dispositivo lúdico se reconocen como construcción de conocimiento los siguientes postulados:

- Relación arte y discapacidad: esencialmente comprender la discapacidad desde el paradigma de la diferencia permite visibilizar a los/as estudiantes como sujetos de aprendizaje con diversidad de estilos, para no permanecer en diagnósticos rotulantes. A través del arte visual es posible movilizar y conocer la diversidad de modalidades de acceso al objeto a partir de los recursos didácticos utilizados.
- Relación escuela y museo: se define desde los/as sujetos que la habitan. Sujetos historizados en los que ambas instituciones pueden promover estrategias que disminuyan las barreras de participación en espacios socioculturales.



Fotografía tomada por Mariana Dalmaso. Muestra los momentos de reunión en el Museo de Antropología.





Fotografía tomada por Mariana Dalmasso. Muestra las producciones de los talleres en la escuela propuestos por los estudiantes de la UPC.



Fotografía tomada por Mariana Dalmasso. Muestra el momento de realización de los bocetos en el Museo de Antropología.



Fotografía tomada por Mariana Dalmaso. Muestra el momento de presentación e inauguración del telón en el Museo de Antropología.

2. REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

Recuperamos palabras de Edelstein, quien define la enseñanza como una “... actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés es justamente poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica” (2000, p. 4). Dicho esto, consideramos significativo recuperar la voz de los/as practicantes como una búsqueda sistemática de claves que permitan una mayor comprensión de la práctica docente en un museo.

La valoración de la experiencia en palabras de las/los practicantes: “los sujetos pudieron posicionarse como autores, dejando inscripta una huella en la sociedad, desplegaron sus potencialidades, interactuaron con otros, se sintieron protagonistas del proyecto”; “...consideramos que dicha experiencia posibilita la subjetivación, apartando la connotación del rótulo de discapacitado



que muchas veces viene impuesto por la sociedad”. “No alcanza solamente con decir que se valoran las diversidades, sino que se deben poner en juego espacios de participación y desenvolvimiento de las diferencias para que los encuentros sean ricos”. Ellos vivenciaron “acompañando a los/as adolescentes a sentirse autores/as de sus propios trabajos, a poder tomar la palabra frente a quienes retratan y generar confianza en sí mismos”.

La psicopedagogía intenta desnaturalizar los discursos sociales en torno a la discapacidad para dar lugar a que “otras cosas” ocurran, romper con las representaciones sociales sobre la discapacidad y poder promover en el sujeto su autonomía con el fin de incluirse dentro de la sociedad, procurando que estas sean participantes activos/as de su comunidad desde sus talentos. La experiencia posibilitó el quehacer psicopedagógico, desde un rol vinculante tramitando la relación con el MA y sus trabajadores/as y vivenciando un posicionamiento subjetivo de autoría, en los/las jóvenes de la escuela especial.

La actividad conjunta que nos convocó fue la realización de un telón de identidad institucional en el que la relación parecía sostenerse en la tela, para plasmar la identidad de otros, pero el museo nos alojó y las narrativas singulares se transformaron en colectivas y dio lugar a la construcción de un nuevo significado identitario ahora: “El museo somos todos”.

El desarrollo del proyecto visibiliza que el principio de inclusión puede trascender de un ideario institucional a prácticas subjetivantes, que conlleva un abordaje ético interdisciplinario e interinstitucional en la mirada de los/as sujetos que habitan en ellos para habilitar la participación plena.

3. CONCLUSIONES

En este proyecto no es posible distinguir “los/las destinatarios/as”, ya que todos fuimos productores/as y destinatarios/as como lo postula el aprendizaje situado. Todos/as estuvimos involucrados con tareas y roles diferentes, pero no basándonos en desigualdades cognitivas, sino en habilidades, destrezas y responsabilidades. No hubo transferencia de conocimientos, sino una circulación de pensamientos y conocimientos que se pusieron en diálogo. Hubo lógicas institucionales que se pusieron en diálogo, hubo una agenda de trabajo construida colectivamente con días, horarios y actividades. Fue un proyecto que



implicó acción y reflexión sobre las necesidades que iban surgiendo, desde las compras de los materiales hasta qué imaginario social había de la institución museo, y qué representación había acerca de la discapacidad.

Con respecto a la Universidad Nacional tomamos una actitud reflexiva para que no ocupe el lugar históricamente construido del monopolio del saber, de transmisora de conocimientos sino de hacer un trabajo de extensión donde seamos un actor más. Hubo una participación en forma de igualdad, respeto y reciprocidad, entendiendo dialógicamente nuestras autoidentificaciones, y las formas de construir y practicar el conocimiento (Mendoza, 2016, p. 34).

Nos propusimos construir y sostener una organización comunitaria de aprendizaje colectivo, donde pusimos en juego habilidades diversas a través del trabajo cooperativo. Vivenciamos una experiencia de aprendizaje intercultural a partir de la articulación de la cultura escolar y extraescolar de una institución de nivel medio y superior, y la cultura de un museo universitario. Allí fuimos capaces de transitar la incertidumbre y la convertimos en posibilidad de aprendizaje.

“Retratando diálogo de identidades” fue un proyecto que generó situaciones potentes de aprendizaje para:

- La formación del rol psicopedagógico, que permitió abordar las modalidades de aprendizajes en la discapacidad, en la relación educación-museo, mediada por el arte visual y el diálogo, problematizando la institución museo como un espacio potente para enseñar, aprender y gozar. Siguiendo a Chagas (2007), entendemos los museos como espacios que generan respuestas singulares a problemas singulares de la sociedad con compromiso político y poético. En nuestro caso el compromiso político fue con la inclusión social en los museos y la poética fue la creación artística de retratos.
- Los/as jóvenes con discapacidad, que trascendieron de la técnica del retrato a la autoría de un telón de identidad institucional como parte del patrimonio del MA.
- Para los/las trabajadores/as del museo, la posibilidad de crear un proyecto desde la extensión universitaria, es decir un modo de relacionarnos con la sociedad de la cual somos parte y con la cual coconstruimos conjunta, solidaria y comprometidamente los conocimientos para la resolución de problemáticas socialmente definidas (Pacheco, S/D). Este proyecto fue



posible porque llevábamos tiempo trabajando conjuntamente en distintas propuestas del museo, pero en esta cambió, y el museo pasó a ser el que recibe la demanda, no el que ofrecía la propuesta educativa. Fue la posibilidad de ampliar e incorporar una problemática de la universidad provincial y de la escuela especial a la agenda del museo, fortaleciendo el trabajo con comunidades en el territorio.

De este modo el museo dejaba de ser un espacio a donde se va solo de “visita” para ser un lugar de “clases”, “un taller de dibujo”, “un lugar de encuentro”. Así se pasa de ser oferente a un trabajo colaborativo con otras instituciones educativas. En palabras de Navajas Corral (2008), la institución museo está pensando en el territorio y la comunidad que lo habita, y el patrimonio nunca acabado que elige, interpreta y crea mancomunadamente. De este modo se vivencia un espacio abierto, interactivo y multidisciplinar.

Inspiradas en Scheiner (2017), consideramos que el museo con este proyecto se convirtió en un lugar que pudo movilizar sentimientos y emociones siendo habitado por una propuesta creativa-artística, que permitió a las/los participantes transformarse en pro del bien común y el bienestar social. El museo se volvió un atelier.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDEROQUI, H. et al. (1995). *Documento de Trabajo n.º 1. Actualización Curricular*. Buenos Aires: Dirección de Currícula de la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires.
- ALDEROQUI, S. (2010). Política y poética educativa en museos. Entre los visitantes y los objetos. *Museos argentinos/investigaciones 02*. Recuperado de: <https://cutt.ly/rbwnHut>
- ANDRADA, G. et al. (2018). Telón Mosquetero: un símbolo de identidad institucional. *Novedades Educativas 236*, 48-49.
- AUGUSTOWSKY, G. (2012). *El arte en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- AZNAR, A. y CASTAÑÓN GONZÁLEZ, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Noveduc.



- BONNIN, M. (2007). *La trama de las funciones museológicas. El caso del Museo de Antropología de Córdoba, Argentina*. Tesis de maestría en Museología, Universidad Nacional, Costa Rica.
- CHAGAS, M. (2007). La radiante aventura de los museos, en *IX Seminario sobre Patrimonio Cultural*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- DÍAZ MORALES, M. et al. (2018). *La Psicopedagogía en el Museo: Discapacidad y arte* (inédito).
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo, en A. Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- ERAUSQUIN, C., BASUALDO, M. E., BERALDO, V. y AUNE S. (2010). *Modelos Mentales en la intervención sobre situaciones-problema de la práctica docente en la Formación de Profesores en la Universidad: fortalezas y nudos críticos*. En el marco del Proyecto UBACYT P023 “Los Psicólogos y la Fragmentación de la Experiencia Educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el Análisis y la Intervención en Problemas Situados en Contextos” de la Programación UBACYT 2008-2010.
- FERNÁNDEZ, A. (2003). *Los idiomas del Aprendiziente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- GIANNONE, A. y GÓMEZ, M. (2011). *La Psicopedagogía a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba*. Córdoba: Fundación Mannoni.
- MENDOZA, M. (2016). Elementos para entender la extensión en la universidad. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades* 4(4), 29-36. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/15140>
- MUÑOZ-PADILLA A. (2010). *Discapacidad: conceptos, contextos y modelos*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia. Recuperado el 6 de marzo de 2020 en <https://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- NAVAJAS CORRAL, Ó. (2008). Museos y museología: apuntes para una museología crítica. Versión ampliada de la ponencia presentada en el *XXIX Congreso Anual del ICOFOM / XV Congreso Regional del ICOFOMA-LAM “Museología e historia: un campo de conocimiento”*.
- NAVAJAS CORRAL, Ó. (2008). *Una “Nueva” Museología*. ICOM Argentina / Universidad Antonio Nebrija.



- PACHECO, M. *Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy* (inédito).
- PETZ, I. (2015). Extensión universitaria: tendencias actuales y desafíos pendientes. *Redes de extensión 1*, 1-5.
- PRIEGO, C. (1989) Retratos y autorretratos en las miniaturas españolas altomedievales. *Revista anual de Historia del arte 8*, 7-34.
- SAGÁSTEGUI, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica 24*, 30-39. México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- SCHEINER, T. (2018). Museología-poética, política y ética. Dimensiones transformadoras de las relaciones entre lo Humano y lo Real. *ICOFOM Study Series 46*. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/iss/1126>
- WASSERMANN, S. (1994) *Introduction to case method teaching*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.
- ZABALA, M., ZABALZA, P. y GARCÍA ARMESTO, A. (2017). Educación en otros espacios. Reflexiones en torno a una propuesta de formación entre los ISFD de Córdoba y el Museo de Antropología (FFyH_UNC). *Educación, Formación e Investigación. Revista de la Dirección general de Educación Superior 3(5)*. Córdoba: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/index>
- ZABALA, M. y GARCÍA ARMESTO, A. (2016). Construcción de un programa extensionista entre el Museo de Antropología y los institutos de formación docente: “Necesito observar una visita guiada”. *Revista Extensión en Red. Revista electrónica sobre extensión universitaria 7*. FPyCS / Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred> ISSN 1852-9569

Documentos oficiales

- Reglamento del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Exp. 12/02/24545 Ord. N.º 01/02.
- Ley Nacional de Educación n.º 26.206.



Agradecimientos

Este trabajo fue posible gracias a la participación de los estudiantes de tercer y cuarto del nivel secundario de la Escuela Especial Doctora Carolina Ana Mosca junto a todos los directivos, docentes y auxiliares; a los practicantes-estudiantes de la licenciatura en Psicopedagogía, cursando quinto año, de la Universidad Provincial, y a los trabajadores (guardias de seguridad, docentes, no docentes, estudiantes e investigadores) del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

El equipo de trabajo permanente estuvo conformado por las colegas de la Escuela Especial Dra. Carolina Ana Mosca, Mariana Dalmasso y Noel Arias; por la licenciatura de Psicopedagogía (UPC), Mariana Dalmasso y Valeria Andrea Durán; y por el Museo de Antropología (FFyH-UNC), Mariela Eleonora Zabala y Lucia Tamagnini.

A todos, nuestro agradecimiento.





DIOS-AMOR Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
DIÁLOGO ABIERTO CON ALGUNAS DISCUSIONES
PEDAGÓGICAS ACTUALES DESDE UNA OLVIDADA
FILOSOFÍA CRISTIANA DEL AMOR

GOD-LOVE AND PHILOSOPHY OF EDUCATION
OPEN DIALOGUE WITH SOME CURRENT PEDAGOGICAL DISCUSSIONS
FROM A FORGOTTEN CHRISTIAN PHILOSOPHY OF LOVE

David Luque^{a}*

Fechas de recepción y aceptación: 26 de febrero de 2021 y 25 de marzo de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.801

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las aportaciones que una filosofía cristiana del amor puede hacer a las discusiones pedagógicas sobre el amor que se han desarrollado en el siglo XXI. Para ello, se estructura en dos partes con dos objetivos diferenciados. En la primera se estudian una serie de obras sobre el amor producidas en el siglo XX por intelectuales cristianos para abstraer algunos elementos comunes a todas ellas que permitan hablar de rasgos básicos. En la segunda, después de una revisión sistemática de las principales discusiones desarrolladas en el ámbito de la filosofía educativa, se aportan posibles líneas de pensamiento desde los elementos básicos de una filosofía cristiana del amor. A la postre, se aporta una voz cristiana renovada a las discusiones actuales sobre el amor en filosofía de la educación.

Palabras clave: filosofía de la educación, cristianismo, tendencias educativas, disciplinas intelectuales, relación profesor-estudiante.

Abstract: The main aim of this article is to analyze the contributions that a Christian philosophy of love can make to the pedagogical discussions about love developed in the 21st century. For this purpose, the article is structured in two parts with two different objectives.

^aDepartamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes. Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas. Universidad Rey Juan Carlos.

*Correspondencia: Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de CC. Jurídicas y Sociales. Camino del Molino, 5. 28942 Fuenlabrada (Madrid), España.

E-mail: david.luque@urjc.es



In the first part, a series of philosophical works on love produced in the twentieth century by Christian intellectuals are studied to abstract some elements common to all of them which will allow us to speak of basic features. In the second part, after a systematic review of the main discussions on love developed in the field of educational philosophy, possible lines of thought are provided from the basic elements of the previous section. In the end, a renewed Christian voice is introduced to current discussions of love in the philosophy of education.

Keywords: educational philosophy, Christianity, educational trends, intellectual disciplines, teacher-student relationship.

Es una mano intentando coger del amor algún pedazo.

Kutxi Romero

INTRODUCCIÓN

Todavía se oía la pólvora quemada que asoló el continente europeo durante las dos grandes guerras cuando los intelectuales cristianos comenzaron a preguntarse sobre la imagen de sí mismo que Dios había revelado entonces. Los teólogos situaron la respuesta en la comprensión de una imagen renovada de Dios-Trinidad. Los filósofos cristianos creyeron que era necesaria una comprensión más profunda y actualizada del amor. Aunque ambos parecieron entender que la unidad y la fraternidad eran las respuestas que la humanidad debía dar al desastre de las guerras, la *shoah* y los *gulags*, corrieron suertes dispares en la historia del pensamiento. La corriente teológica se desarrolló hasta el punto de permear el magisterio aún hoy, mientras que la filosófica cayó en el olvido casi por completo. Así las cosas, este artículo desea recuperar algunos de los pensamientos sobre el amor cristiano más sustanciales que se produjeron en esa fugaz e intensa eclosión filosófica sobre el amor a través de los textos de Dietrich Von Hildebrand, Gustave Thibon, Hans Urs Von Balthasar, Søren Kierkegaard, C. S. Lewis, Vladimir Soloviev y Lev Tolstoi.

Pero quiere situar sus aportaciones en el terreno pedagógico y, por ello, aspira también a establecer un diálogo con las discusiones educativas actuales que estudian el amor. Porque en la filosofía de la educación, el amor ha constituido una constante discursiva que sigue viva hoy, cuando parece haberse revelado como un núcleo de resistencia frente a la cosificación de los sistemas



educativos y la corrosión de la identidad docente. Sin embargo, esos mismos artículos revelan un vacío elocuente sobre las aportaciones del cristianismo o transmiten interpretaciones superficiales y hasta erróneas: sitúan el amor cristiano al margen del *eros* o la *philia*, desarrollan exégesis que no están basadas en los textos originales, se refieren siempre y casi en exclusiva a Pablo, San Agustín o Santo Tomás, o dibujan el amor cristiano como una renuncia a la propia felicidad que la hace indeseable para la vida de las aulas.

Así las cosas, este artículo pretende analizar las aportaciones que la filosofía cristiana del amor desarrollada en el siglo xx puede hacer a las discusiones pedagógicas sobre el amor que se han desarrollado en la actualidad. Para ello se estructura en dos partes. En la primera, se profundiza en esas aportaciones sustanciales sobre el amor cristiano y se intenta abstraer una serie de elementos comunes. En la segunda, después de una revisión sistemática de las principales discusiones, se aportan posibles líneas de pensamiento desde los elementos básicos de una filosofía cristiana del amor. A la postre, se rescata ese episodio luminoso de la reflexión cristiana para aportar una voz renovada a las discusiones actuales. Con todo, me parece necesario un pequeño matiz antes de comenzar. El énfasis que se hace aquí en el amor obedece a que constituye su objeto de estudio, pero no desea incurrir en el siguiente error: el amor no es Dios, porque eso sería casi una idolatría, sino que Dios es amor; Dios constituye el único punto de partida que cabe asentar aquí. La única confesión de fe válida.

1. PRIMERA PARTE. UNA OLVIDADA FILOSOFÍA DEL AMOR CRISTIANO EN EL SIGLO XX. APROXIMACIÓN ANTOLÓGICA Y SISTEMÁTICA

¿Qué criterios se han seguido para seleccionar a los autores? Que todos publicaron obras filosóficas que estudiaban específicamente el amor cristiano en el siglo xx, a las que habría que añadir dos excepciones. Kierkegaard, que escribió previamente, y Balthasar, cuya obra es de naturaleza teológica¹. Sobre

¹ Habrá a quien le pueda parecer extraño que, admitiendo como excepción una obra de naturaleza teológica, esta haya sido la de Balthasar y no la de otros autores con, quizá, mayor repercusión como *Amor y responsabilidad*, que escribió san Juan Pablo II antes de acceder al pontificado, o *Deus Caritas Est*, que es la encíclica con la que Benedicto XVI abrió su magisterio. El criterio que he seguido para



esa base, se desarrollan dos apartados. Uno estudia las obras de cada autor para comprender la estructura básica de su pensamiento. Otro condensa los elementos básicos del amor cristiano que concitan la unanimidad de todos los autores y que sirven de base para establecer el diálogo con la pedagogía que vendrá en la segunda parte del texto.

1.1 *Una pequeña historia del amor cristiano. Antología y síntesis*

El catolicismo aporta el pensamiento de Hildebrand, Thibon, Soloviev y Balthasar.

El amor en Hildebrand, que publicó en *La esencia del amor* de 1971, es la respuesta dada al valor que se ve en el objeto amado, que aparece como lo más digno de amor por sus cualidades (1998, pp. 49-57). Esta idea del amor se movería entre la *intentio unionis* e *intentio benevolentiae*. En una unión entre los amantes que encuentra su cauce de expresión en una entrega al amado que no significa la pérdida de las cualidades individuales, sino que, si es recíproca –y debe serlo–, genera una unidad espiritual hasta tal punto que cuanto sucede al otro se vive como propio (1998, p. 189). En el ámbito de la caridad es preciso hablar del amor a Dios y el amor al prójimo². Aquí es necesario observar tres ideas. Que el MN se funda en el amor de Dios y nace a partir de él, lo que provoca que su obediencia nazca de la insinuación de la propia voz de Cristo (1998, p. 297). Que la intención unitiva y la benevolente no es una entrega o una interiorización de lo que sucede al amado, sino una actualización de la bondad en el alma del amante (1998, pp. 295-296). Que la caridad inunda todas las categorías del amor natural (1998, pp. 298-302). Escribe Hildebrand: “La palabra específica del amor, que es pronunciada en cada una de sus formas, solo puede alcanzar un desarrollo puro y pleno si son irrigadas por la caridad”

no incluirlas en esta excepción es doble. El primero, que no había lugar para estudiarlas en el corto espacio de un artículo si quería a otros autores más olvidados. El segundo, que son obras que proceden de personas que llegaron a ser pontífices de la Iglesia católica y, en ese sentido, han sido textos ya muy estudiados también para la pedagogía.

² MN, en adelante. MN: Mandamiento Nuevo, que se refiere al mandato de “que os améis unos a otros; como yo os he amado, amaos también unos a otros” (Jn 13, 34).



(1998, p. 306). Así, la conciencia moral puede expresarse a través de cada uno de ellos (1998, p. 319).

Thibon, el francés nominado cuatro veces al Nobel que escribió *Sobre el amor humano* en 1961, lo entendió como una unión que se alcanza tras integrar ascéticamente la división entre lo que él llama “vida” y “espíritu” (2010, pp. 14-15) y que habría sido originada por la caída original y agravada por la responsabilidad humana (2010, pp. 18-19) que continuamente buscaría ídolos que le alejan de Dios (2010, p. 28). Así, cuando el espíritu logra conducir la vida (2010, p. 20), aparece un amor que se comprende en función de cuatro aspectos. El primero, que el amor tiende a romper el aislamiento del hombre provocado por su idolatría para abrirlo a la unidad con el otro/Otro, que es también su yo más profundo (2010, p. 37). El segundo, que el amor irriga toda la naturaleza humana valiéndose así de los instintos y de la carne para amar en una nueva unidad (2010, p. 125). El tercero, que los amores naturales evolucionan hacia la perfección cuando los componentes humanos y sensibles concuerdan con el amor divino (2010, p. 86). Finalmente, se puede hablar de una transfiguración del amor en donde el ser humano aprende a amar a las personas como fines en sí mismos, es decir, por causa de su pobreza y sus imperfecciones (2010, pp. 138-139). En suma, la transfiguración auténtica sucede cuando se ama a Dios a través del amado (2010, pp. 148-150).

En *El significado del amor*, Soloviev subraya su dimensión unitiva. En el ruso, el amor ha de comprenderse como una dinámica que se articula en dos movimientos. Un movimiento de individualidad, en que la persona vence su egoísmo y es afirmada y afirma a las otras en su valor absoluto (2009, p. 71), y un movimiento de unión, en que dos personas –y más progresivamente– se unen en la aspiración a la unitotalidad (2009, p. 107). Así, el amor da valor absoluto al objeto amado a través de la unión con él no creando una realidad nueva, sino llevando a su máxima plenitud lo que se encontraba de forma embrionaria en ambas partes, que es esa pretensión de unidad (2009, pp. 71-72). De esta manera se puede restaurar la imagen de Dios en la humanidad –Soloviev dirá que incluso físicamente–: porque el amor manifiesta la imagen de Dios en el hombre como transfigurándolo cuando ama (2009, pp. 72-73). En suma, “el hombre particular puede salvarse realmente, puede regenerar y perpetuar la propia vida individual en el amor auténtico solo si vive en comunión y junto con todos” (2009, p. 111). Sobre esta base, termina fundamentando la conciencia.



El texto que Balthasar escribió en 1963, *Solo el amor es digno de fe*, comienza preguntándose sobre la posibilidad de conocer el amor. Esto es posible porque el amor que Dios tiene al mundo es reconocible incluso aunque él sea totalmente Otro (2004, p. 77), dado que es incoado en las personas un amor sobrenatural (2004, pp. 60, 77) que hace que no se pueda conocer de forma gnóstica (2004, pp. 107-108). De esta manera, hay en el ser humano un germen de amor que es *imago dei* (2004, p. 79) y que se manifiesta externamente en correspondencia a una revelación que es el amor (2004, p. 85) manifestado trinitariamente en el hecho objetivo de la cruz (2004, pp. 88-91, 101-102, 107-108). Pero ¿cómo puede amar el ser humano en su respuesta libre a la cruz? Hay que comenzar diciendo que el amor no tiene forma creatural, sino que, a lo sumo, adopta la forma de un “sí” que es siempre una respuesta a la primera iniciativa de Dios (2004, pp. 123-124). Entonces, el amor de Dios penetra en la libertad del ser humano haciéndolo cada vez más amor, como una regeneración original al amor donado a la persona (2004, p. 106). Así, “el amor lo posee a él [al ser humano] en lo más íntimo, *interius intimo meo*. El amor organiza al hombre y no a la inversa” (2004, p. 132). De esta manera, las virtudes naturales quedan transfiguradas por el amor y “los valores supremos de la ética individual se caen sin el amor: únicamente el amor lleva a plenitud toda ley en él compendiada” (2004, p. 128). Y es así como cobra sentido un obrar cristiano dirigido interiormente por el amor de Dios, que toma la forma de la libertad humana. El MN no es sino impedir la competencia de otros objetos que pueden erigirse en ídolos (2004, pp. 109-110) así como todos los presupuestos anteriores se dirigen al encuentro con el prójimo (2004, pp. 112-116). Todo lo cual culmina con la reciprocidad del amor, que parece que es exclusivo de un amor trinitario, donde “el amor no quiere más recompensa que el amor que corresponde” (2004, pp. 109, 118).

Kierkegaard y Lewis representarían otras confesiones cristianas.

Las obras del amor, que Kierkegaard publicó en 1847, ofrecen tres intuiciones fundamentales. La primera es que el amor permanecería oculto en el interior del ser humano, nutriéndose del amor de Dios como un manantial se nutre de un afluente, y solo es posible conocerlo a través de las obras realizadas por las personas (2006, pp. 25-26). Una de esas manifestaciones es la obediencia a la ley regia, al MN, que nace del recto amor a uno mismo y vuelve prójimos entre sí a todos los seres humanos (2006, pp. 44, 82). Esta obligatoriedad de amar



eterniza al amor y le da entidad ontológica (2006, pp. 52-53) a la vez que libera al ser humano de la dependencia del amado porque el amor ya no depende del objeto amado, sino del puro mandato (2006, p. 61). “El amor auténtico, el amor que, convirtiéndose en deber, sufrió el cambio de la eternidad, no varía jamás” (2006, p. 55), escribe Kierkegaard. Así las cosas, el amor se vuelve un asunto de conciencia moral. Pues si el amor fluye en el ser humano como la sangre en las venas (2006, p. 169), entonces, las relaciones entre los seres humanos son relaciones de amor donde la conciencia pasa también a ser amor (2006, p. 169). De esta manera, el cristianismo irrumpe en el discurso sobre el amor no para enseñar a amar de un modo determinado, sino para revelar cómo amar de un modo general a todo ser humano y por eso transforma internamente, según el espíritu, todos los otros tipos de amores (2006, pp. 177-181).

En 1960, Lewis publicó *Los cuatro amores*, donde propuso una comprensión de los amores naturales en la intersección de dos ejes. El eje compuesto por el “amor dádiva”, que es un amor gratuito que se dona, y el “amor necesidad”, que surge de la pura necesidad del ser humano (2017, pp. 11-12). Y el eje de los “placeres necesidad”, que son aquellos que mueren en nosotros cuando los hemos alcanzado, y los “placeres de apreciación”, que no han exigido que se aprecien valorativamente (2017, pp. 26-27). Pero su aportación fundamental para este artículo es la idea de que todos los amores naturales nacen del amor de Dios. Escribe: “los amores naturales no son auto-suficientes. [...] Decir esto no es empequeñecer los amores naturales, sino indicar dónde reside su verdadera grandeza” (2017, p. 155). Esta dependencia provoca tres efectos. El primero que, aceptando su carácter secundario respecto del amor de Dios, los amores naturales se liberan y se desarrollan hacia una mayor plenitud (2017, p. 158). El segundo es que Dios “implanta en nosotros todos los amores-dádiva como los amores-necesidad” (2017, p. 169) y, sobre esa base, podemos amar a Dios mismo adorándole, y amar lo que no es digno de amar y ser amados como indignos en el cumplimiento del MN (2017, p. 170). El tercero es una interpretación escatológica del amor, pues los amores naturales quedarían vivificados por el amor divino hasta tal punto que, al ver a Dios cara a cara, se experimentará la sensación de haberlo visto ya en cada acto de amor natural transfigurado (2017, p. 184). Dice Lewis que la caridad “no se rebaja haciéndose simple amor natural, sino que el amor natural es asumido –haciéndose su instrumento obediente y armónico– por el Amor en sí mismo” (2017, p. 177).



Tolstoi, que fue bautizado en la Iglesia ortodoxa y se mostró siempre muy crítico con todas las formas eclesiales, aporta un pequeño texto.

La idea sobre la que construye su comprensión del amor en 1908 es que la humanidad vive orientada por la “ley de la violencia”, que somete a los hombres bajo la guía de un régimen que les oculta el verdadero mensaje del evangelio (2018, pp. 25-30), que sería la “ley del amor”. La caridad, que habría de erigirse como la ley suprema que fundamente la vida sin excepción (2018, pp. 41-46), “no es, como en las antiguas doctrinas, solo la prédica de una determinada virtud, sino la definición de la ley suprema de la vida humana y de la guía de conducta que deriva necesariamente de ella” (2018, p. 41). ¿Cómo funciona este mandato? Tolstoi sugiere la idea de un esfuerzo necesario para incrementar el amor en el interior del individuo (2018, p. 78), lo que provocaría un desarrollo de la conciencia, que aparece como una propiedad de la naturaleza humana (2018, p. 85) que orienta la conducta hacia el amor a los demás. Una vez que la conciencia se vuelve más transparente y lúcida (2018, pp. 79-82), Tolstoi sostiene que se produce un salto social que provocaría que las sociedades no necesitaran ni siquiera un gobierno, sino solo la doctrina de Cristo (2018, p. 92). En definitiva, escribe el genio ruso, “Toda la doctrina radica en que aquello que llamamos «yo», nuestra vida, es un principio divino alojado en nosotros y limitado por nuestro cuerpo, principio que se manifiesta como amor; que, por tanto, la verdadera vida de cada hombre, divina y libre, se manifiesta en el amor” (2018, p. 42).

Y ahora, ¿qué principios pueden extraerse que sean comunes a la inmensa mayoría de estos autores?

1.2 *Los elementos básicos del amor cristiano*

A pesar de las diferencias desarrolladas anteriormente, existen unos principios que, por convergencia, concitarían el consenso de todos los autores.

El primer elemento es que el amor cristiano se fundamenta en la afirmación ontológica de que “Dios es amor” (1 Jn 4, 8) (Hildebrand, 1998, pp. 298-302; Thibon, 2010, p. 39; Balthasar, 2004, pp. 88-91, 101-102; Kierkegaard, 2006, p. 26; Lewis, 2017, pp. 18, 168-169, 180-184; Soloviev, 2009, pp. 52-53, 98, 101; Tolstoi, 2018, pp. 28, 31, 78). Se comprendería la vida intratrinitaria



como una dinámica relacional de amor entre las personas de la Trinidad, que afirmarían su propia identidad en relación con las otras, y la creación como el fruto del amor de Dios-Trinidad, que no se queda encerrado en esas relaciones previas, sino que tiende a darse de suyo. Ahora bien, el punto álgido del amor divino se sitúa en el grito del abandono y la muerte en la cruz. Todo lo cual ofrece una clave hermenéutica sustancial: el amor divino del que participa el ser humano a través del ágape, la caridad, no puede reducirse solo a una comprensión sacrificial, sino que ha de ampliarse a una relación de amor y de vida.

El segundo elemento tiene que ver con las tipologías del amor. Es cierto que hay distintos tipos de amor natural en función del objeto amado –y es así como podemos hablar de un amor paternal y maternal, fraternal, amistoso o esponsalicio–. Pero es unánime que el amor divino irriga, transfigura y sobrenaturaliza todos los tipos de amor natural al constituir su fundamento. Dios incoaría una parte de su amor en las personas, a su imagen y semejanza, y esto las capacitaría para que, con el concurso de su libertad, los diversos amores se fundamenten en ese primero y se desarrollen también hacia todos los demás. Así es posible hablar de un amor de los padres, de los hermanos, de los amigos, de los esposos que se nutre y se desarrolla por participación en el único amor divino (Hildebrand, 1998, pp. 305-306; Thibon, 2010, pp. 49, 86; Balthasar, 2004, pp. 77, 128-131; Kierkegaard, 2006, pp. 25, 133; Lewis, 2017, pp. 155-158, 176-177; Soloviev, 2009, pp. 95-98; Tolstoi, 2018, p. 79).

El tercer elemento es que el amor conduce a la unidad y se manifiesta en ella (Hildebrand, 1998, p. 173; Thibon, 2010, pp. 37-38, 46, 125, 137; Balthasar, 2004, p. 118; Kierkegaard, 2006, pp. 80, 136; Lewis, 2017, pp. 86-87, 174-176; Soloviev, 2009, pp. 52-53, 107, 111; Tolstoi, 2018, p. 104). Es preciso realizar dos matices aquí. Que la unidad generada por el amor es una unidad relacional recíproca y reciprocante. Es decir, que el amor pide de suyo ser amado, también el MN, aunque no con la persona que es objeto de amor en un momento determinado, sino en otras ocasiones y en función de la propia indigencia que necesita ser amada. Pero esta relación no puede quedar enclaustrada en la vinculación de unos padres con sus hijos, de los miembros de un matrimonio o unos amigos, sino que desborda hacia otras personas que se sienten llamados también a ese amor generando así un movimiento expansivo de nuevas relaciones. El segundo matiz es cognoscitivo. Porque este entramado de relaciones, fundamentadas en el amor divino, permitirían



a las personas acceder a un conocimiento de la realidad que no es puramente gnóstico y que revela a Dios y el mundo creado por él también como fuente y parte de un equilibrio de realidades relacionadas entre sí.

La dimensión moral del amor cristiano se mueve en torno a dos ideas. La primera, la obligación de amar a las personas (Hildebrand, 1998, pp. 288-302; Thibon, 2010, p. 39; Balthasar, 2004, pp. 112, 120; Kierkegaard, 2006, pp. 43 y ss.; Lewis, 2017, pp. 171-176; Soloviev, 2009, pp. 72-73; Tolstoi, 2018, pp. 41-46). En efecto, el MN no parece ser interpretado como una carga pesada, sino dentro de una lógica normativa que protege el amor divino frente a los ídolos, las inclinaciones naturales o la pura predilección. La segunda, la intuición de una conciencia moral irrigada por el amor divino que, de alguna forma, dirige el obrar humano de tal forma que exprese su amor (Hildebrand, 1998, pp. 314-319; Thibon, 2010, p. 39; Balthasar, 2004, pp. 60, 77, 106-107; Kierkegaard, 2006, pp. 169 y ss.; Lewis, 2017, p. 169; Soloviev, 2009, pp. 49-50, 110; Tolstoi, 2018, pp. 77-78). Se da por supuesto que los seres humanos tienen una conciencia moral, acaso como el lugar donde parece hacerse perceptible ese amor incoado, que actualiza el amor divino e intenta dirigir el obrar humano. Ambas dimensiones presuponen la necesidad de una ascesis –que no puede erigirse como un fin en sí mismo– que corrija esas tendencias contrarias al MN o a la conciencia moral.

Aunque cabría hablar de otros elementos básicos del amor cristiano, no concitan la unanimidad de los autores. Con todo, estos son suficientes para entablar un diálogo con los núcleos de discusión fundamentales en la pedagogía moderna, que es la segunda parte de este artículo.

2. SEGUNDA PARTE. DIÁLOGO ABIERTO ENTRE LOS ELEMENTOS BÁSICOS DE UNA FILOSOFÍA CRISTIANA DEL AMOR Y LOS PRINCIPALES NÚCLEOS DE DISCUSIÓN ACTUALES SOBRE EL AMOR EN LA PEDAGOGÍA

El análisis de la literatura existente revela tres núcleos de discusión fundamentales. Una serie de interpretaciones del amor en el ámbito educativo que casi se abren a un modo nuevo de comprender la educación epistemológicamente. Los otros dos núcleos forman parte de lo que se llama “triángulo peda-



gógico” o los mitos sobre el origen de la docencia (McEwan, 2003) y serían la relación que mantienen los profesores y los estudiantes con el conocimiento, y la propia relación entre los profesores y los estudiantes.

2.1 Pensar la educación a partir de nuevas propuestas del amor

Como acabo de decir, parece haber un número de investigaciones que proponen nuevas formas de comprender el amor que casi plantean pensar la educación de otra manera. Podrían entrar en los apartados siguientes porque desarrollan argumentos muy próximos, pero tiene más sentido comprenderlos en este contexto. Aquí, inspirados por la figura paradigmática de Sócrates y el pensamiento de Hannah Arendt (Alston, 1991; Vlieghe y Zamojski, 2019, pp. 520-521), el profesor experimenta la necesidad de compartir su amor al mundo y, justo porque algo en él le emociona, lo transmite a sus estudiantes, que pueden recrearlo continuamente. Escriben los autores: “At an ontological level [...] educational love refers [...] to a particular attitude towards the world (affirmation), towards oneself (internal necessity) and towards others (vulnerability and generosity)” (Vlieghe y Zamojski, 2019, p. 523). Desde perspectivas más pragmatistas, se produce una identificación entre la noción de “amor evolutivo” que desarrolla Charles Peirce y su mismo concepto de educación, donde el proceso educativo se identificaría con un proceso de evolución de la sociedad en la atención a los problemas sociales y los más desfavorecidos (Moses, 2017, pp. 724-725). La pedagogía crítica aprovecha el uso ambiguo del amor que aparece en Paulo Freire para articular una idea de “amor revolucionario” que intentaría romper la lógica de la indignación y la ira en que se mueve la vida política actual, volviéndose más sensible a las necesidades locales concretas y ofreciendo prácticas de amor que permitan cambiar esas mismas situaciones en una apertura radical al otro (Lanas y Zembylas, 2014, pp. 40-42; Zembylas, 2017, pp. 5-8, 10-11). Hoveid y Finne proponen repensar la educación introduciendo, en el ámbito de las relaciones educativas de cuidado, los atributos que ellos llaman “in between”, que sería como el espacio entre dos personas que define el tipo de relación que se desarrollará, y “open doors”, que constituye la actitud de mantenerse siempre abierto a los demás (Hoveid y Finne, 2014, pp. 248-25, 253-257).



Qué decir desde una filosofía cristiana del amor que no pronuncia palabra alguna sobre la educación.

Si hubiera que pensar qué es la educación en términos estrictamente pedagógicos y partiendo de las bases que he deducido del primer bloque, sería necesario partir de la vinculación entre Dios y el ser humano en virtud del concepto de amor. Se observaba que los seres humanos tienen dentro de sí un germen del amor divino cuyo despliegue permitía reconocer la verdad de la revelación de Dios –que se comunicaba trinitariamente como amor–, responder a la revelación a través de nuestra libertad –que se hacía amor en la obediencia ascética al MN y a la conciencia moral– y conformaba así una identidad particular en la manifestación idiosincrática del amor divino a través de los amores naturales. Como decía –y aun sabiendo que lo que voy a decir es reduccionista–, en virtud de estos argumentos cabría pensar la educación como una actualización progresiva del amor de Dios incoado en el ser humano que se manifestaría en la dimensión intelectual, moral, política y espiritual del ser humano. Así se puede hablar de una forma de conocer la realidad como inmersa en las lógicas del amor divino que exige la iniciación en los diversos lenguajes del conocimiento humano y un pensamiento crítico capaz de comprender la realidad bajo esas dinámicas. Se puede hablar de una moral que se desarrolla en el hábito de amar a través de experiencias concretas que brotan de la obediencia al MN y que aprende a discernir la voz de la conciencia moral entre todas las otras voces. Se puede hablar de una política como forma de vida que se desarrolla en el pensamiento crítico, el diálogo y la vida práctica. Y se puede hablar de una espiritualidad que se condensa en las relaciones recíprocas y reciprocantes que establecen los seres humanos con el entorno que les rodea. Nada de esto es incompatible con que pueda existir un sistema específico de formación catequética, cuyo objeto de estudio pertenece más al lenguaje de la teología práctica que al de la teoría educativa. Tampoco es incompatible con la formación específica que cada persona de fe puede adquirir a través de los medios que las diversas religiones articulan –porque no vienen sino a dar una forma específica a ese amor se manifiesta que, idiosincráticamente, en la persona concreta vive un carisma particular–. Por supuesto, no es incompatible con otras realidades eclesiológicas como los sacramentos, que constituyen manifestaciones del amor de Dios hacia el ser humano y contribuyen también al desarrollo de ese amor divino incoado que hace a cada hombre y a cada



mujer a imagen y semejanza de Dios-Trinidad. En definitiva, la educación que acontece en los sistemas formales de educación –la que se propone repensar aquí– participa de todo este entramado a partir de sus atributos específicos.

2.2 *La relación de los profesores y los estudiantes con el conocimiento. El amor a la asignatura entre la enseñanza y el aprendizaje*

A pesar de que vivir este amor al conocimiento no parece ser una tarea facilitada por las políticas educativas internacionales (Gary, 2019, pp. 479-483; Taubman, 2017; Ball, 2003) e, incluso, induce a algunos docentes a una cierta desesperación (Liston, 2000, pp. 81-89; Ball, 2003), se puede hablar de cinco grandes argumentarios. El primero apareció sugerido anteriormente: se entiende que los profesores aman una parte del mundo que transmiten en sus asignaturas permitiendo, así, que cada nueva generación la conozca y pueda transformarla con la misma pasión que sus profesores tienen al enseñar lo que aman (Assiter, 2013; Koorsgaard, 2019, pp. 12-13). Esa misma pasión constituye el segundo núcleo: “Passion brings a teacher’s subject matter of life. A teacher’s passion is infectious and easily engenders the student’s interest. When a teacher’s passion for his subject matter is genuine and committed, it shows itself and transforms students; they too become believers in this importance” (Anderson, 2002, p. 45). El tercer punto es que el amor al conocimiento exige una razón diferente. Elliot propone una escala que va del amor a la educación en sí misma, al amor contemplativo de la parte del mundo que representa esa asignatura hasta alcanzar un amor al mundo entero que se refleja en la unidad y la relación de los contenidos curriculares (Elliot, 1974). Rocha propone una razón erótica que se produce en el marco de intuiciones que permiten la inclusión de la sensibilidad en el proceso cognitivo (Rocha, 2009, p. 586). El cuarto núcleo es una interpretación platónica del amor al conocimiento. Platón parecía sugerir que el conocimiento desarrolla nuestras almas y se enriquece cuando aprendemos junto a quienes admiramos y amamos hasta el punto de que se produce un salto que incurre en moralidad, pues la verdad es performativa (Hinchliffe, 2006). Esto lleva al último punto: las posibilidades de un conocimiento moral. En la educación del carácter sería necesario lograr que los estudiantes amen la virtud, para lo que se necesita que sea significativa, se



adapte a la propia persona y le facilite experiencias que la hagan feliz. En este sentido, el amor se erige como un elemento en la definición de la identidad a través de los “habits of being”, pequeñas experiencias concretas de amor que terminan definiendo la propia identidad más que un conjunto de virtudes ya prescritas de antemano (Graham, 2018).

¿Qué pude decir una filosofía cristiana del amor respecto de estas ideas?

La filosofía cristiana del amor propondría un primer amor a Dios del que nacería todo amor posible en educación. No obstante, en la línea de las intuiciones de Elliot, llevaría a discernir la huella creadora de Dios-Amor en la parte del mundo que se ama a través de la propia asignatura como una parte relacionada con todas las demás. Esta intuición afecta sustancialmente al diseño del currículo, que habría de pensarse en una estructura donde las áreas de conocimiento evidencien la relación interna que mantienen entre sí. Esta idea exige matizar algunos aspectos sobre la pasión del profesorado que parece ser tan común en la bibliografía. El argumento sobre el que reposa esta idea debe englobarse dentro de una pasión más omnicomprendiva por la propia educación dentro de la cual, ahí sí, ha de privilegiarse el amor a la educación –que no aparece en ningún artículo de los estudiados, por cierto–.

Así, la propia asignatura debería poner en relación el mundo que representa y los estudiantes de un aula en concreto. Uno de los fines de todos los profesores en cualquier asignatura sería lograr que los estudiantes adquieran el hábito de interpretar la realidad desde el horizonte del amor de Dios-Trinidad, esto es, en las múltiples relaciones que mantienen todas las dimensiones de la realidad. Con todo, es necesario puntualizar tres cosas. Que a pesar de las buenas intenciones que cabría escribir aquí, la esencia última de la realidad permanece en el misterio. Que esta pretensión no se logra únicamente con una enseñanza directiva, sino con métodos que desafían los aparentes límites que se dan en la educación formal. Y que el conocimiento que se puede lograr no es puramente cognitivo, sino que nace de las relaciones recíprocas y recíprocantes de un aula. Lo que nos conduce a la dimensión moral del conocimiento.

Porque es necesario aprender a amar. Esta idea se divide en las implicaciones del MN y la conciencia moral que, en realidad, son como dos vías aproximativas e interrelacionadas a una única realidad. El aprendizaje y la interiorización del MN, que es la norma de cualquier norma que se pueda proponer para regular la vida del aula –especialmente, en las edades más tempranas–, comienzan a



dar una orientación moral a los actos que ya sugiere la conciencia de una forma tenue y que se intensifican a medida que el amor crece dentro de la persona al estar en contacto con personas que ama. Los profesores deben entender que estas tendencias deben educar en el silencio y el diálogo en lo que tiene que ver con la conciencia moral tanto en los “habits of being” que, a fuerza de realizar experiencias concretas de amor y reflexionar sobre ellas e incluso comunicarlas, refuerzan la identidad de los estudiantes.

2.3 *La relación entre profesores y estudiantes*

Esta perspectiva busca interpretar la relación educativa en función de otros tipos de amor. Más allá de las propuestas que hablan del amor de una madre (Klein, 1989), de un amor inspirado en el romanticismo británico (Halpin, 2006) o de una reparación moral que reconocería a los grupos más débiles (Frank, 2011, pp. 598-600), la literatura oscila entre los presupuestos del *eros* y del ágape. El *eros*, que posee el mayor número de publicaciones, sostiene que los profesores y los estudiantes experimentan atracción los unos sobre los otros –no está exenta de ambigüedades y de posibles connotaciones sexuales (Todd, 2003; Hogan, 1993)–. En sus versiones más extremas e indefendibles, como la teoría del *liking*, se plantea gustar y seducir como el elemento nuclear de la formación hasta el punto de disociar el cuerpo del amor para reducirlo solo al físico (Burke y Greteman, 2013). ¿Pero qué hay en las propuestas más moderadas? Ahí, la pretensión fundamental del *eros* es engendrar, quiero decir, transformar a los estudiantes para que abran nuevas posibilidades en la realidad y llevarlas a efecto a través de lo aprendido –y que no simplemente imiten a sus profesores o estos quieran que reproduzcan lo que ellos (Kenklies, 2019)–. Pero esa atracción que ejercen los profesores en el ejercicio de su magisterio es solo un instrumento, ya digo que ambiguo y frágil, puesto al servicio de la educación y que exige que el docente aprenda a desviarla hacia la asignatura (Schwab, 1954; Aldridge, 2019), lo que implica conocer los límites de su tarea y saber que el cuidado tiene primacía sobre el *eros* (Williams, 2019). El ágape no ha llamado mucho la atención de los académicos y, cuando lo ha hecho –como dije en la introducción–, aparece en una interpretación casi siempre sacrificial que oscila entre San Agustín y Santo Tomás. Desde el punto de vista



puramente relacional, advierte sobre la responsabilidad de los profesores sobre los propios estudiantes –lo que no significa necesariamente que deba darse una apertura emocional (Anderson, 2002)–. En términos agustinianos, donde si se ama a Dios no hay lugar para conducta desordenada alguna, es la liturgia la que revela la pretensión pedagógica más alta porque permite traer al presente la realidad escatológica de cada ser humano (Sosler, 2018), lo que tiene que ver también con una comprensión litúrgica del *eros* (Renga, 2017, pp. 268-273). En términos morales todavía más estrictos, es muy interesante la vinculación que se da entre *phronesis* y ágape en algunas relecturas tomistas, donde el amor aparece como el criterio de discernimiento que usa la prudencia para moverse entre el conocimiento de la realidad universal y particular y las condiciones y la finalidad del propio acto moral (Wivestad, 2008; 2012).

¿Qué decir desde los elementos básicos de una filosofía cristiana del amor?

Hay que comenzar como en el punto anterior: diciendo que hay un primer amor a Dios del que nacería todo amor posible en educación –también el que se da interpersonalmente–. A esta hay que añadirle, además, que la filosofía cristiana del amor no podría reducir la relación educativa a la relación exclusiva entre un profesor y un estudiante en virtud de la idea de relaciones recíprocas y reciprocantes. En este sentido, el amor cristiano que habría de irrigar las relaciones educativas amplía su perspectiva a todos los otros agentes educativos que no están en el aula concreta donde un profesor o un estudiante dan clase: los profesores y estudiantes de otras clases, las personas de administración y servicios, las familias. Así, el amor que da forma a la relación entre profesores y estudiantes se amplía a todos los actores de una institución educativa. Más todavía: cabría considerar la necesidad de que esas relaciones ascendieran al nivel institucional y se expandieran a los distintos centros de un mismo distrito educativo. La pregunta ahora es: ¿qué amor es el que preside esas relaciones?

Como he dicho, pueden existir formas de amor natural que ayudan a leer la relación educativa, como el *eros*, la *philia* o el cuidado, y que no son ajenas al amor divino. Pero es necesario precisar dos cosas a este respecto. Que cualquiera de esos amores está fundamentado en el amor de Dios, que sería el que revelaría sus límites y sus posibilidades formativas. Y que junto con ellos es necesario hablar de una relación educativa con sentido propio, casi como otra forma de amor natural, que es irrigada también por el amor divino y que abre los argumentos a términos mucho más pedagógicos que todos los



anteriores. Ahí, los profesores y los estudiantes se congregan en un aula, a la luz de un proceso de enseñanza y aprendizaje inspirado por distintas teorías y bajo diversas metodologías, para conocer la realidad y aprender a amar moralmente en los términos que describí con anterioridad. Fundamentado en el amor de Dios, eso sí, esa relación educativa revelaría un conocimiento de la realidad alternativo al puramente cognitivo y una orientación moral inspirada y dirigida hacia el amor.

CONCLUSIONES

A la vista de la pequeña historia sobre la filosofía cristiana del amor que se desarrolló en el siglo xx, es posible abstraer una serie de principios que arrojan una visión del amor cristiano renovada, que habría de abrirse a otras obras que no he podido tratar aquí por razones de espacio, como la de Maurice Nédoncelle, a otras lógicas de pensamiento, como la renovación de los estudios trinitarios que ha concitado a Rahner, Greshake, Florensky o Hemmerle, a la mística, donde cabría hablar de Adrienne Von Speyr o Chiara Lubich, o a otras religiones, donde aparecerían Erich Fromm, Ety Hillesum y George Steiner. Esos principios sería que cualquier amor del que quepa hablar en educación ha de fundamentarse en Dios-Amor, que habría incoado en cada persona un amor a su imagen y semejanza. Este amor haría posible discernir la realidad como un entramado de relaciones recíprocas y reciprocantes y adoptaría la forma de la libertad humana, transformando cada amor natural y expresándose moralmente en el MN y la conciencia moral.

Sentados estos principios, se puede establecer un diálogo con las discusiones pedagógicas actuales sobre el amor donde se puede intuir lo siguiente.

Que se podría comprender el fenómeno educativo como una actualización del germen del amor divino que hay en cada ser humano. Así, cualquier amor posible que tenga lugar en la educación se sustenta sobre Dios-Amor. El amor al conocimiento habría de plasmarse en un currículo donde cada lenguaje de conocimiento expresara sus relaciones internas con todos los demás para hacer posible que los estudiantes puedan comenzar a ver la realidad así. A ello se llega no solo cognitivamente, en una iniciación en los diversos lenguajes del conocimiento, sino como fruto de las relaciones recíprocas y reciprocantes



que mantienen los distintos agentes de la comunidad educativa. Ahí, aparece la vida moral de las aulas en el marco del amor cristiano, en el cumplimiento del MN y a la escucha de la conciencia moral, que se expresan en pequeños actos de amor concretos que conforman la identidad de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDRIDGE, D. (2019). Education's Love Triangle. *Journal of Philosophy of Education* 53(3), 531-546. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- ALSTON, K. (1991). Teaching, Philosophy, and Eros: Love as a Relation to Truth. *Educational Theory* 41(4), 385-395. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1991.00385.x>
- ANDERSON, D. R. (2002). Creative Teachers: Risk, Responsibility, and Love. *Journal of Education* 183(1), 33-48. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205740218300104>
- ASSITER, A. (2013). Love, Socrates, and Pedagogy. *Educational Theory* 63(3), 253-263. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12022>
- BALL, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* 18(2), 215-228. DOI: <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- BURKE, K. y GRETEMAN, A. (2013). Toward a Theory of Liking. *Educational Theory* 63(2), 151-170. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12015>
- ELLIOTT, R. K. (1974). Education, Love of One's Subject, and the Love of Truth. *Journal of Philosophy of Education* 8(1), 135-153. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1974.tb00493.x>
- FRANK, J. (2011). Love and ruin(s): Robert Frost on moral repair. *Educational Theory* 61(5), 587-600. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00422.x>
- GARY, K. (2019). Pragmatic Standards versus Saturated Phenomenon: Cultivating a Love of Learning. *Journal of Philosophy of Education* 53(3), 477-490. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12377>
- GRAHAM, P. (2018). Lost and Found: Personal Reflections on Educational Earnestness and the Power of Love. *Educational Theory* 68(2), 161-176. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12304>



- HALPIN, D. (2006). Why a Romantic Conception of Education Matters. *Oxford Educational Review* 32(3), 325-345.
- HINCHLIFFE, G. (2006). Plato and the love of learning. *Ethics and Education* 1(2), 117-131.
- HOGAN, P. (1993). The Practice of Education and the Courtship of Youthful Sensibility. *Journal of Philosophy of Education* 27(1), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00292.x>
- HOVEID, M. H. y FINNE, A. (2014). "You Have to Give of Yourself": Care and Love in Pedagogical Relations. *Journal of Philosophy of Education* 48(2), 246-259. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12069>
- KENKLIES, K. (2019). The Struggle to Love. Pedagogical Eros and the Gift of Transformation. *Journal of Philosophy of Education* 53(3), 547-559. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12376>
- KIERKEGAARD, S. (2006). *Las obras del amor*. Salamanca: Sígueme.
- KLEIN, J. T. (1989). Teaching and Mother Love. *Educational Theory* 39(4), 373-383. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1989.00373.x>
- LANAS, M. y ZEMBYLAS, M. (2014). Towards a Transformational Political Concept of Love in Critical Education. *Studies in Philosophy and Education* 34(1), 31-44. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9424-5>
- LEWIS, C. S. (2017). *Los cuatro amores*. Madrid: Rialp.
- LISTON, D. P. (2000). Love and despair in teaching. *Educational Theory* 50(1), 81-102. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2000.00081.x>
- MCEWAN, H. (2003). The primitive artist and the lover: two stories of the origins of teaching. *Educational Theory* 53(4), 421-436. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00421.x>
- MOSES, R. G. (2017). Groundworks for a Pedagogy of Evolutionary Love Ethics: Archetypes of Moral Imagination in the Pragmatisms of Peirce and Addams. *Educational Theory* 67(6), 713-725. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12282>
- RENGA, I. P. (2017). Unpacking a Liturgical Framing of Desire for the Purposes of Educational Research. *Educational Studies* 53(3), 263-284. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131946.2017.1303495>
- ROCHA, S. (2009). A return to love in William James and Jean-Luc Marion. *Educational Theory* 59(5), 579-588. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00339.x>



- SCHWAB, J. (1954). Eros and education: a discussion of one aspect of discussion. *The Journal of General Education* 8(1), 51-71.
- SOLOVIEV, V. (2009). *El significado del amor*. Burgos: Monte Carmelo.
- SOSLER, A. (2018). Reason, Love, and Morality: the Limits of Reason in Kohlberg and the Importance of Love in Augustine and Smith. *Religious Education*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1492290>
- TAUBMAN, P. (2017). Death by Numbers: A Response to Backer, Sarigianides, and Stillwaggon. *Educational Theory* 67(1), 97-106. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12230>
- THIBON, G. (2010). *Sobre el amor humano*. Madrid: El buey mudo.
- TODD, S. (2003). A Fine Risk To Be Run? The Ambiguity of Eros and Teacher Responsibility. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 31-44. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021133410527>
- TOLSTÓI, L. (2018). *Ley de la violencia y ley del amor*. Madrid: Hermida Editores.
- VLIEGHE, J. y ZAMOJSKI, P. (2019). Out of Love for Some-Thing: An Ontological Exploration of the Roots of Teaching with Arendt, Badiou and Scheler. *Journal of Philosophy of Education* 53(3), 518-530. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12375>
- VON BALTHASAR, H. U. (2011). *Sólo el amor es digno de fe*. Salamanca: Sígueme.
- VON HILDEBRAND, D. (1998). *La esencia del amor*. Navarra: EUNSA.
- WILLIAMS, K. (2019). “How Can We Know the Dancer from the Dance?” Personal Concern and Sexual Desire in the Educational Relationship. *Journal of Philosophy of Education* 53(3), 560-573. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12378>
- WIVESTAD, S. M. (2008). The Educational Challenges of *Agape* and *Phronesis*. *Journal of Philosophy of Education* 42(2), 307-324. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00626.x>
- WIVESTAD, S. M. (2012). On Becoming Better Human Beings: Six Stories to Live By. *Studies in Philosophy and Education* 32(1), 55-71. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9321-8>
- ZEMBYLAS, M. (2017). Love as ethico-political practice: Inventing reparative pedagogies of aimance in “disjointed” times. *Journal of Curriculum and Pedagogy* 14(1), 23-38. DOI: <https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1277572>





RELACIÓN EDUCATIVA Y TEORÍA DE LA ALTERIDAD DE E. LÉVINAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

EDUCATIONAL RELATIONSHIP AND E. LEVINAS'S THEORY OF OTHERNESS: A SYSTEMATIC REVIEW

Marina Pedreño Plana^{a}*

Fechas de recepción y aceptación: 26 de febrero de 2021 y 28 de febrero de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.824

Resumen: La teoría de la alteridad de Emmanuel Lévinas ha cobrado relevancia en los últimos años por tratarse de un planteamiento que aporta una visión alternativa sobre las relaciones interpersonales ante distintas problemáticas que preocupan a las sociedades actuales. Así, el volumen de producción científica en distintos campos disciplinares ha aumentado considerablemente, como es el caso de la investigación educativa. El propósito de este artículo es analizar los trabajos publicados sobre la pedagogía inspirada en los presupuestos teóricos de este filósofo, prestando especial atención a las consideraciones que tener en cuenta para su aplicación a la práctica docente, así como al modo en que la relación educativa se entiende desde esta perspectiva. Para ello, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura existente entre 1997 y 2021 en las principales bases de datos científicas, tanto de carácter multidisciplinar como aquellas específicas del ámbito de las ciencias sociales. Teniendo en cuenta la ingente cantidad de investigaciones existentes en el contexto latinoamericano y anglosajón y, con el fin de poder aportar una visión sintética sobre el tema, se presentan los resultados obtenidos atendiendo a las principales aportaciones de los estudios localizados sobre la problemática en cuestión.

Palabras clave: Lévinas, educación, pedagogía, revisión sistemática.

^a Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

* Correspondencia: Universidad de Murcia. Facultad de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus de Espinardo. 30100 Murcia. España.

E-mail: marina.pedreno@um.es



Abstract: Emmanuel Levinas' theory of otherness has gained relevance in recent years as an approach that provides an alternative vision of interpersonal relations in the face of different problems that concern today's societies. Thus, the volume of scientific production in different disciplinary fields has increased considerably, as is the case of educational research. The purpose of this article is to analyse the research carried out on pedagogy which is inspired by the theoretical assumptions of this philosopher, paying special attention to the considerations to be taken into account for its application to the teaching practice, as well as to the way in which the educational relationship is understood from this perspective. To this end, a systematic review of the literature existing between 1997 and 2021 in the main scientific databases, both multidisciplinary and those specific to the field of social sciences, was carried out. Considering the enormous amount of existing research in the Latin American and Anglo-Saxon context, and in order to be able to provide a synthetic vision of the subject, the results obtained are presented according to the main contributions of the studies located on the problem in question.

Keywords: Levinas, education, pedagogy, systematic review.

1. INTRODUCCIÓN

El inicio del siglo XXI ha traído consigo una creciente atención hacia el pensamiento de Emmanuel Lévinas. Su teoría de la alteridad ha traspasado las fronteras disciplinares para situarse como uno de los planteamientos a los que se alude en la búsqueda de soluciones a las problemáticas más acuciantes de nuestro tiempo (Atterton y Calarco, 2010). Por eso, no resulta complicado encontrar diversidad de intereses y aplicaciones de su pensamiento entre la gran amalgama de académicos que han estudiado su obra desde la óptica de la filosofía de la educación (Matanky, 2018).

De manera más específica, en el ámbito pedagógico la alteridad levinasiana supone un punto de inflexión en lo relativo a la construcción del "yo" y al establecimiento de relaciones interpersonales éticas (Biesta, 2007). También supone una concepción sustancialmente diferente de la singularidad de la subjetividad humana y la recuperación del humanismo en educación (Biesta, 2009). Por ello, Strhan (2007) sostiene que el modo de entender la subjetividad en Lévinas implica una manera de entender la enseñanza radicalmente opuesta a la enseñanza tradicional. Para Lévinas, la enseñanza es entendida como un espacio de encuentro en el que la subjetividad del otro se revela como ética. Standish (2001) defiende que el pensamiento de Lévinas resulta significativo



para la relación interpersonal que se establece entre educador-educando, pero no para la relación de estos agentes con el contenido de la educación. En cambio, Todd (2016) señala que lo importante de la ética levinasiana no es solamente el carácter asimétrico desde el que concibe las relaciones interpersonales sino también el sentido que le confiere a la sensibilidad, la materialidad y la corporeidad dentro de su forma de entender la ética.

Otros estudios hacen énfasis en que la aportación fundamental de Lévinas a la pedagogía tiene que ver con la generación de una serie de preguntas o cuestiones que es preciso plantearse. Para Todd (2003) estas tratan sobre la reconfiguración de los términos en que suele ser entendida la educación, así como el contenido ético de la educación en sí misma. En opinión de Simon (2003), las preguntas educativas más fundamentales que se extraen de la obra de Lévinas tienen que ver con vivir históricamente, con tener presente el recuerdo del pasado como herencia obligada, con la atención a las experiencias de otros, así como el modo en que las vidas de otras personas importan. Según Joldersma (2008), la teoría de Lévinas no solo aporta respuestas acerca de la relación educador-educando sino que modifica el punto de vista desde el que ha de cuestionarse, cambiando desde la ontología a la ética, ya que la enseñanza pasa de ser entendida como la transmisión de saberes curriculares a considerarse como la respuesta al otro.

El pensamiento de Lévinas no solo supone una nueva manera de entender la subjetividad, sino un modo alternativo de pensar el fenómeno educativo en sí mismo (Biesta, 2003). Sobre esta misma cuestión, Ortega y Mínguez (2005) realizaron un recorrido por los principales paradigmas de educación moral que se han venido adoptando hasta la fecha para terminar por proponer un enfoque basado en la ética de Lévinas como el más idóneo en la actualidad. Igualmente, Duarte (2012) propone la ética de Lévinas como ética en la que se ha de formar al alumnado, por tener los fundamentos teóricos y epistemológicos suficientes y por llevar implícitos los valores necesarios para educar a las nuevas generaciones.

Teniendo en cuenta la importancia que ha cobrado esta línea de investigación en los últimos años, así como el creciente volumen de producción científica que ha venido generando, resulta de gran utilidad disponer de una revisión sistemática que aglutine las principales aportaciones en el área. Al mismo tiempo, en el contexto de la investigación pedagógica parece que una



de las cuestiones en las que la teoría de Lévinas incide más directamente es la relación educativa que se establece entre profesorado y alumnado. Por ello, en este estudio se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura existente entre 1997 y 2021 sobre las implicaciones de la ética de Lévinas en la teoría y la práctica pedagógica, prestando especial atención a lo que concierne a la relación educativa, con el fin de poder aportar una síntesis de lo publicado sobre este tema.

2. METODOLOGÍA

El diseño de investigación empleado para este estudio adopta la forma de una revisión sistemática. Las revisiones sistemáticas pueden ser de tipo cuantitativo o cualitativo, en función de la naturaleza de los estudios que considerar y de que exista la posibilidad de sintetizar sus aportaciones de un modo estadístico. Cuando no resulta viable o apropiado analizar los resultados de las investigaciones con procedimientos estadísticos debidos a las características de los estudios disponibles, se pueden realizar revisiones sistemáticas cualitativas en las que “no se aplican métodos estadísticos para integrar los resultados de los estudios, sino valoraciones cualitativas de dichos resultados” (Sánchez-Meca y Botella, 2010, p. 9). Es importante reseñar que estas se diferencian de las revisiones narrativas tradicionales en el empleo de un procedimiento metódico de búsqueda de información y de unos criterios explícitos de selección de investigaciones, de manera que puedan ser replicables en el futuro (Ferreira, Urrútia y Alonso-Coello, 2011).

Es preciso tener en cuenta que la temática que se va a investigar proviene de campos disciplinares proclives a una producción científica eminentemente teórica como son la filosofía de la educación y la teoría de la educación. Por ello, y con ánimo de poder ofrecer una visión lo más integradora posible, se ha optado por considerar estudios que adopten la forma de disertaciones, reflexiones teóricas o revisiones narrativas, además de estudios que utilicen una metodología de indagación propiamente empírica. Así, se ha realizado una revisión sistemática cualitativa que se ha desarrollado en diferentes etapas y con arreglo a diferentes criterios, realizando una adaptación de la propuesta



de Sánchez-Meca y Botella (2010) en la que el proceso que se ha de seguir se divide en las cuatro etapas que se detallan a continuación.

La primera etapa consiste en la formulación del problema que investigar. En este estudio, la pregunta de la que se parte es la siguiente: ¿Qué se ha publicado sobre las implicaciones de la ética levinasiana para la relación educativa en la teoría y práctica pedagógica? En la segunda etapa se delimitan los criterios de selección de las investigaciones, los cuales son los que se citan a continuación: los diseños de investigación admisibles son disertaciones, revisiones bibliográficas y estudios empíricos cuantitativos o cualitativos; los estudios elegibles pueden abordar como variable cualquier categoría basada en las ideas de Lévinas siempre que se ponga en relación con la práctica docente y la relación educativa; los participantes implicados en las investigaciones seleccionadas son profesorado o alumnado de cualquier etapa educativa; el idioma de publicación es lengua inglesa o española y el rango temporal de producción científica que valorar es entre 1997 y 2018, ambos inclusive.

En la tercera etapa se lleva a cabo una búsqueda de estudios. De este modo, a partir de los criterios de selección anteriormente detallados, se procedió a la búsqueda bibliográfica a través de fuentes multidisciplinarias y específicas del área de ciencias sociales. Como fuentes formales de acceso a la información científica se utilizó la consulta directa de revistas en papel, libros y bases de datos científicas. Asimismo, se consultó la opinión de expertos académicos en el tema para la recomendación de bibliografía básica o fundamental sobre el objeto de estudio. Además de las anteriores fuentes formales, es recomendable la consulta complementaria a fuentes informales que ayuden a evitar el sesgo de publicación (Sánchez-Meca, 2010). Por ello, se ha realizado el mismo procedimiento de búsqueda y con arreglo a los mismos criterios de selección en el buscador Google Académico, que permite la localización de estudios publicados en fuentes de libre acceso (también llamadas *Open Access*). Es preciso señalar que una misma publicación puede aparecer en varias de las fuentes consultadas, existiendo un solapamiento entre las distintas bases de datos, de modo que el número de estudios encontrados (59) es ligeramente superior a la cantidad real existente (50). El número de investigaciones seleccionadas de cada una de las bases de datos consultadas es el siguiente: Education Source (8), Dialnet (12), SCOPUS (6), Web of Science (2), ProQuest Central (7), JSTOR (2), ISBN (4), TDR (1), TESEO (1) y Google Scholar (7).



El procedimiento de búsqueda en cada una de las anteriores fuentes digitales consistió en la delimitación del rango temporal establecido, así como la introducción de una serie de palabras clave en lengua española y lengua inglesa, acompañadas de los términos ‘Levinas’, ‘educación/education’ y ‘pedagogía/pedagogy’ y relacionadas a través de los operadores booleanos o conectores lógicos ‘Y/AND’ y ‘O/OR’. Las palabras clave fueron seleccionadas a partir de la búsqueda de términos en el tesoro de la Unesco (*moral education, educational theory, educational philosophy, student-teacher relationship*) y en el de ERIC (*ethical instruction, educational theories, educational philosophy, teacher-student relationship*), de manera que se encuentra una gran similitud entre las terminologías más adecuadas a la temática que indagar.

La cuarta y última etapa del procedimiento realizado consiste en la valoración cualitativa de los estudios que cumplen con los criterios de selección. Los resultados del análisis o valoración cualitativa se detallan en el siguiente epígrafe destinado a tal fin.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta la gran tipología de estudios encontrados, así como los diversos aspectos abordados en ellos, se ha optado por realizar una agrupación en torno a las principales aportaciones de cada uno de ellos al objeto de estudio con la finalidad de que la exposición resulte lo más coherente, panorámica y comprensiva posible. Es preciso señalar aquí que se ha establecido una clara separación entre las disertaciones, reflexiones o revisiones teóricas y los estudios que emplean datos empíricos, al igual que se distingue entre aquellas investigaciones que abordan la temática que se estudia de manera directa y las que se basan en el mismo marco teórico para indagar otras problemáticas socioeducativas.

3.1 *La función docente y la relación con el otro*

Lo que parece cierto es que en una perspectiva de la educación basada en Lévinas el otro se convierte en eje vertebrador de la acción pedagógica (Biesta,



2019). En este mismo sentido se expresan Ortega y Romero (2019, p. 182): “es una pedagogía que hace del otro, individuo concreto, el centro de su discurso y de su praxis”, abogando por “una relación de hospitalidad, de donación y de acogida”. De acuerdo con lo anterior, destacan Mínguez, Romero y Gutiérrez (2018) que la relación educativa, desde la perspectiva de la pedagogía de la alteridad, “se traduce en la acogida del otro-educando en todo lo que es y como es” (p. 1245).

De hecho, para Vila (2007), no hay posibilidad para el fenómeno educativo sin la presencia del otro. Por eso, Jaramillo y Orozco (2015) llaman la atención sobre la necesidad de cambiar el modo en que tratamos con el otro en educación, desechando la mirada prejuiciosa y apostando por la cercanía y la proximidad sin concepciones preestablecidas. Sobre este asunto Skliar (2008) indica que, lo que se ha de poner en cuestión no es el otro, sus características, modos de aprender o singularidades, sino el tipo relación educativa que se promueve desde el profesorado y desde la propia institución educativa. Por eso, para Pinto-Araujo, la autoridad del educador “no pasa por la imposición y el poder, ni tampoco por sus conocimientos o experiencia, sino por el reconocimiento de la alteridad” (2019, p. 64). Destacando también la primacía del otro, Tarc (2006) llega a afirmar que, solo por la propia presencia del otro, ya se produce el aprendizaje, pues la responsabilidad que despierta en la propia persona se nos revela como un regalo al constituir un aprendizaje en sí mismo. No obstante, Säfström (2003) hace énfasis en que la apertura y la exposición ante el otro son condiciones ineludibles para una relación educativa verdaderamente ética que, desde los posicionamientos teóricos de Lévinas, se considera directa, inacabada e impredecible. Para Jaramillo, Cortes y Jaramillo, se trata de un encuentro en el que “el maestro da no solo lo que sabe sino su humanidad, da lo que es, lo que ha sido y también, aquello que no es” (2020, p. 158).

Acerca del perfil docente en esta perspectiva, se puede aludir a posicionamientos muy variados. Por ejemplo, existen estudios que abordan la relación entre enseñanza y aprendizaje y el papel del profesorado al respecto, como actor fundamental de los procesos educativos (Biesta, 2012; Biesta, 2019). En otros, como el de Säfstrom (2003), se defiende que la enseñanza ha de ser entendida como una sucesión continua de respuestas al otro, como una historia de responsabilidad. Zembylas y Michaelides (2004) destacan el valor pedagógico del silencio en el encuentro con el otro, asumiendo que los silencios también



pueden constituir la respuesta más adecuada. Ese silencio entendido a modo de respeto concuerda con la postura de Ortega, quien asume que el papel del profesorado es “acompañar, orientar y guiar, alumbrar “algo nuevo”, pero no suplantar al educando, ni imponerle un determinado modo de pensar y vivir” (2018, p. 42). De manera análoga, Joldersma (2016) trata de poner de relieve el rol del profesorado delimitando cómo puede ser comprendida la figura del maestro como otro en términos levinasianos y utiliza para ello la metáfora del profesor como trascendencia.

Continuando con el perfil docente, cabe señalar que para Cottle (2008) el profesorado de cualquier etapa educativa ha de tener una cierta sensibilidad que se traduce en la apertura al otro, al estudiante y que nos lleva a responsabilidad incluso en los primeros días en que recibimos a esa persona en el aula. Está claro que somos libres de no hacerlo, a pesar de que un cierto remordimiento pueda quedar en nuestro interior por haber dejado pasar la ocasión de entablar una relación significativa con nuestros alumnos/as. Por su parte, Edgoose (2009) destaca el papel de la esperanza para la función docente, especialmente importante en lo relativo a cómo el abordaje de las relaciones profesorado-alumnado de un modo significativo contribuyen a crear una sociedad mejor. Del mismo modo, Rosero y Cárdenas (2015) indican que uno de los modos en que el docente puede reconocer la alteridad del estudiante es teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje y adaptando su praxis pedagógica a él. Para Biesta (2017), el profesorado y las instituciones escolares tienen tres aspectos fundamentales sobre los que actuar: cualificación, socialización y subjetivación. Así, existe una cierta tensión entre el cumplimiento de la función educativa que la sociedad les demanda y la composición de un espacio educativo para la práctica y el desarrollo personal y psicosocial que se sitúa entre el entorno privado familiar y el espacio público. Sobre la necesidad de que la acción pedagógica se encuentre ligada al contexto en el que se da, Ortega defiende que “[l]a primera exigencia del educador es asumir e integrar la “circunstancia” (tiempo y espacio), y comenzar desde aquí su tarea educadora” (2018, p. 36) porque si se asume que cada persona es única, la programación de unos objetivos y recursos estandarizados “para todos, sin atender a la singularidad de cada educando y al contexto en el que vive, es un claro despropósito” (Ortega, 2018, p. 35).

Acorde con lo anterior, Jaramillo y Murcia distinguen claramente los roles en esta relación asimétrica: “el maestro como orientador, acompañante y guía



de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el estudiante como agente protagonista, dinámico y partícipe de dicho proceso” (2014, p. 148). De esta manera, para Vila, esta necesidad de contextualizar la acción docente “supone ver lo potencial desde lo singular mirando desde lo colectivo y contextual” (2019, p. 191). Sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje, Biesta (2013) trata de conceptualizar la enseñanza, distinguiendo entre “aprender de” y “ser enseñado por”. Deja a un lado las consideraciones del profesorado como facilitador del aprendizaje para poner en valor que los docentes tienen algo nuevo que dar al alumnado, algo que regalar, lo que convierte la acción educativa en una revelación. Además, otros autores (Biesta, 2016; Ortega y Romero, 2019) llaman la atención sobre cómo las críticas a la educación tradicional, en exceso autoritaria, han derivado en la apuesta por entender el rol del profesor como facilitador del aprendizaje y, sin embargo, esta concepción resulta insuficiente para que pueda darse una educación desde el enfoque de Lévinas. Ahondando un poco más en esta cuestión, Biesta (2017) rechaza la concepción autoritaria de la enseñanza por su excesivo énfasis en el control y en la que el estudiante es visto como objeto receptor del proceso planeado por el profesorado. No obstante, considera asimismo deficiente la actual concepción del alumnado como responsables de su propio aprendizaje. En ella, la enseñanza es asimilada al acompañamiento y a la revisión del cumplimiento de los objetivos educativos marcados a priori, lo que podría ser interpretado como otra forma de control y, por ende, de objetivación del alumnado. Por ello, más recientemente (Biesta, 2019) este autor ha defendido la necesidad de que el rol docente se centre en ayudar al alumnado a salir de su ensimismamiento, del para-sí-mismo que criticaba Lévinas, para enfocarse hacia fuera de sí, esto es, hacia el mundo. De este modo, según considera Biesta (2019), la docencia pasaría a ser comprendida como una actividad que abre la posibilidad a ser enseñado por el otro (cualquier otro), en vez de ser entendida como una actividad que consiste en enseñar contenidos al alumnado.

3.2 *La relación educativa de alteridad*

Otros estudios exploran de manera específica la filosofía subyacente a la relación educador-educando como relación de alteridad o relación entre un yo o ego y un otro o *alter*. En este sentido, Mèlich designa como relación ética



“una relación de alteridad, una relación de donación, de respuesta, de responsabilidad y de compasión hacia el otro” (2002, p. 50). Además, considera que el testimonio es “uno de los elementos esenciales de toda educación” puesto que “[s]in una forma u otra de testimonio, la educación no podrá ser sapiencial, es decir, transmisión de experiencia, sino únicamente ciencia, traspaso de conocimientos” (Mèlich, 2002, p. 109). En este sentido, señala Vila que, de hecho, “la relación educativa es en sí una experiencia, una experiencia educativa donde una parte fundamental de lo que se aprende es la relación en sí misma” (2019, p. 190). Por su parte, Joldersma (2001) postula que la relación educativa de alteridad es asimétrica en un doble sentido, ya que se da desde el punto de vista del alumnado y del profesorado, es decir, el estudiante ve al profesorado como “otro” y es visto como tal por parte del docente. Para que se pueda entablar una relación educativa es preciso que ese otro no resulte indiferente a ninguna de las partes, siendo “necesario remarcarlo específicamente: sin confianza y sin respeto no es posible la relación educativa” (Vila, 2019, p. 189). Ahora bien, Zhao (2012) señala que la contradicción más esencial entre las diferentes líneas de interpretación de Lévinas en el ámbito educativo está entre quienes están de acuerdo o no en enseñar al alumnado a ser responsable del otro, ya que implica un pensamiento totalizador en cuanto a la heteronomía que practica el profesorado hacia el alumnado al pretender que sucumba a sus deseos y no dejarle que formule los propios. Por esta razón, Acosta (2016) defiende que una pedagogía que parta de la ética de Lévinas es siempre una pedagogía del aprendizaje (en contraposición a una pedagogía de la enseñanza) al estar centrada en el alumnado y no en el profesorado.

En cualquier caso, Ortega considera que la relación es la raíz originaria de la educación, formulándola en los siguientes términos: “¿Qué tipo de relación se establece entre el maestro y el alumno?; ¿quién es el educando para el profesor? La respuesta que se dé a estas preguntas condiciona toda su actividad” (2004, p. 5). Por eso, para Jaramillo, Cortes y Jaramillo, “[e]n educación, entendida como un encuentro con el otro, es imprescindible el tipo de relación y respuesta a la humanidad de éste, o bien a su presencia o bien a su ausencia” (2020, p. 158). En sintonía con lo anterior, se puede atender al planteamiento de Mèlich, quien afirma que “la ética no es el resultado de la relación (o de la acción) educativa, sino todo lo contrario, es su condición de posibilidad” (2014, p. 19). Al respecto, Burguet (2012) destaca la apertura a la alteridad en su multiplicidad



de formas para el fortalecimiento del vínculo y, por ende, para favorecer el aprendizaje relacional del alumnado. Zambrano (2003) defiende que para que se pueda crear un vínculo ético se requiere de la reciprocidad en el diálogo, de un equilibrio entre el decir y el escuchar que implica el reconocimiento del otro y de una presencia activa del sujeto educable. Tobón (2014) subraya la importancia del lenguaje y la comunicación intersubjetiva como vehículo que posibilita la humanidad en la relación educador-educando. Igualmente, Skliar y Larrosa (2009) señalan la importancia del hablar, del escuchar y dejar espacio a la palabra del otro, pues sin ello no existe posibilidad de relación educativa alguna. Asimismo, Mínguez, Romero y Pedreño (2016) reflexionan acerca de la antropología a la que responde la teoría de la alteridad de Lévinas para poner una pedagogía centrada en el diálogo y el aprendizaje de la compasión. A propósito de la relación educativa desde la óptica de la alteridad, destaca Vila que “[l]as palabras clave en ese encuentro son diferencia, comprensión, reconocimiento y equidad” (2019, p. 192).

Sobre el tipo de relación que ha de facilitar el profesorado, Woo (2014) propone la metáfora de la relación paternal para entender cómo se ha de plantear una relación educativa que pueda ser considerada ética en términos levinasianos, al tiempo que Santos (2006) aboga por la horizontalidad en las relaciones humanas, especialmente necesaria para la realización de la tolerancia. Por su parte, Rodríguez-Martín, destaca que, de la obra de Lévinas, lo que se deriva es “no sólo una pedagogía basada en el respeto por el otro, sino también una propuesta educativa que haga hincapié en la importancia del contacto y la proximidad entre maestro y alumno” (2019, p. 51). Además, son varios los autores (Murray, 2004; Säfstrom; 2003; Sinha, 2010) que destacan la importancia del diálogo como la forma más idónea de relacionarnos con responsabilidad, abogando por una educación que no es productiva, sino que crea la posibilidad de una existencia ética. Sobre el modo de abordar la relación educativa, resultan muy interesantes los estudios de Chinnery (2010) y Rodríguez-Martín (2019) en los que se recupera el papel que desempeñó Lévinas como maestro y la relación que entabló con sus estudiantes, de acuerdo con los presupuestos teóricos y ontológicos del filósofo. Se trata de dos acercamientos a la figura de Lévinas como testimonio a partir de los escritos que han quedado sobre los años en que ejerció la docencia. En este tipo de estudios se explora la coherencia entre su pensamiento y su hacer pedagógico, así como lo que despierta en su alumnado



a partir de dicha interacción. En ambos, se pone de relieve el modo en que Lévinas defendía que el testimonio pedagógico se da en las pequeñas acciones y, efectivamente, él mismo respondía a necesidades cotidianas, al tiempo que trataba de conectar intelectualmente con cada uno de sus estudiantes.

3.3 Estudios que implican la recogida de datos en contextos educativos

Conviene mencionar con especial detalle aquellos estudios empíricos que han abordado específicamente las relaciones de alteridad o que se han centrado en el contexto educativo, los cuales se presentan por orden cronológico para una mejor comprensión.

Primeramente, cabe atender al estudio de Galaz (2008) que utilizó la alteridad levinasiana como uno de los soportes teóricos para abordar las relaciones interpersonales entre personas con referentes culturales diversos que viven en una misma comunidad. Los resultados obtenidos apuntan a la distinción entre alteridad preferente o cercana y alteridad lejana o subordinada en función de la proximidad en unas características culturales determinadas que pueden actuar como factores de diferenciación grupal (endogrupo-exogrupo) y favorecer conductas heterofílicas o heterofóbicas. Teniendo en cuenta que predominan concepciones negativas sobre la alteridad, para mejorar la convivencia se propone la ética de la corresponsabilidad como praxis educativa.

En segunda instancia, se ha de aludir a González-Silva (2008), que realizó un estudio cualitativo en el que trató de conocer los modos en que se manifiesta la alteridad en la escuela, entendida desde las posturas de diferentes autores como Lévinas. El autor se basó en las historias de vida de seis maestros y las entrevistas realizadas a cuarenta y cinco estudiantes que pertenecen a un centro educativo ubicado en un contexto de escasos recursos socioeconómicos. Los resultados mostraron cómo los estudiantes evidenciaban en sus discursos caracterizaciones positivas y negativas de la alteridad que aludían a la familia y a la delincuencia, además de una serie características físicas o sociales que influían en la clasificación del resto del alumnado en torno a criterios de aceptación o rechazo. Sobre el profesorado, se encontraron categorías ligadas al currículum formal (reconocimiento como respeto o apoyo), al currículum oculto (diferencia



como rechazo o prejuicio) y al currículum real (experiencia de vida), así como la convivencia como espacio de alteridad.

Posteriormente, González-Silva llevó a cabo un estudio cualitativo sobre las diferentes interpretaciones de un grupo de docentes acerca de la alteridad como fenómeno humano. El autor entiende “la educación como una práctica de inminente alteridad” ya que “es fruto de un conjunto de interpretaciones entre yoes” (2009, p. 711). Por ello, asume que “las relaciones entre personas deben ser uno de los ejes educativos prioritarios” (p. 710). Los resultados encontrados muestran dimensiones de la alteridad de los docentes con respecto al alumnado como diferencia, reconocimiento y experiencia, así como la concepción de la alteridad como condición de interpretación del otro.

La investigación emprendida por Giles (2011) se centró en la naturaleza de la relación interpersonal en el contexto de la formación del profesorado de Nueva Zelanda. Las historias de vida de dieciocho participantes, tanto estudiantes como profesorado, fueron interpretadas desde una perspectiva hermenéutica y desde el legado filosófico de Heidegger, Gadamer, Lévinas y Buber. Los resultados mostraron cómo las relaciones construidas en este contexto fueron importantes para la experiencia educativa de profesorado y alumnado, tanto en los casos en que eran consideradas como tal, como en los que aparentaban indiferencia o incluso rechazo hacia ellas. De este modo, se encontró que las relaciones podían darse en consonancia con los postulados de Lévinas; desde una actitud indiferente hacia el otro, que resulta especialmente negligente por la parte que respecta al profesorado; o podían enfocarse desde el miedo, la evitación o la protección ante el otro, convirtiendo al otro en fuente de sufrimiento personal.

Más adelante, Osuna, Díaz, Gárate y Contreras (2014) realizaron una investigación en la que pusieron en relación ciertos condicionantes del abandono escolar con la pedagogía de la alteridad. Para ello, elaboraron un modelo categorial que abarca el perfil del educador, la concepción del alumno, la función de la escuela, así como la del entorno familiar. En este estudio, la pedagogía de la alteridad fue conceptualmente delimitada como un discurso pedagógico que parte de “la relación ético-moral que se establece entre el educador y el alumno”, de modo que “las acciones educativas emprendidas por el educador se centran en el reconocimiento del otro (alumno) y su singular contexto, lo que a su vez implica asumir responsabilidad ante él” (Osuna et al., 2014, pp. 212-213).



Precisamente, fueron Osuna, Díaz y López (2016) quienes aportaron un modelo categorial sobre el constructo teórico de la pedagogía de la alteridad que abarca el perfil del profesor, el perfil del alumnado, la función de la escuela y la función de la familia. La categoría relativa al perfil docente descrito incluye tres subcategorías y algunas características asociadas a ellas, las cuales se exponen con mayor detenimiento debido a su interés para el presente trabajo: la primera subcategoría está referida a las cualidades personales, como son “Ama la vida”, “Entusiasta”, “Vocación docente”, “Compasivo” y “Solidario”; en segundo lugar, definen como subcategoría la relación interpersonal con el alumno, que alude a las características “Capacidad de diálogo”, “Acogida”, “Guía”, “Reconoce el contexto del estudiante” y “Comparte experiencias de vida”; la tercera subcategoría apunta a la promoción de un clima moral en el aula, que hace referencia a la característica “Promueve valores ético-morales entre sus alumnos” (Osuna, Díaz y López, 2016, p. 196).

En ese mismo año, fue publicada la investigación de Irisdotter Aldenmyr (2016), quien realizó un estudio en el que trató de desarrollar métodos para analizar desde un punto de vista ético propuestas de actividades educativas. Así, evaluó dos programas de entrenamiento en habilidades socioemocionales para jóvenes basándose en las teorías sobre ética comunicativa y ética dialógica de los filósofos Habermas, Young y Lévinas. Los resultados muestran que las normas y valores morales que fomentan dependen del modo en que se organiza el programa educativo, así como de la manera en que el profesorado lo utiliza.

Posteriormente, se pudo conocer el estudio de Corti (2017) quien se valió de la etnografía para indagar sobre la naturaleza de la relación pedagógica construida en un aula de educación secundaria entre el alumnado y algunos de sus docentes. Los resultados encontrados muestran cuatro dimensiones relevantes (la corporeidad, la mirada, la palabra y las tecnologías digitales) para la relación educativa, que fue entendida como un “vínculo personal entre profesores y alumnos-sujetos corpóreos, con su propia historia personal-, reunidos en torno a una situación educativa con un claro propósito pedagógico”, al tiempo que en el seno de dicha relación “emergen subjetividades y se construyen identidades, en la medida que se aprende juntos y en reciprocidad, tejiendo una historia compartida” (Corti, 2017, p. 23).

Más recientemente, Palou y Fons (2018) publicaron la realización de un estudio cualitativo sobre un proceso de formación de los docentes de un centro



con gran diversidad lingüística y cultural al que asisten niños provenientes de familias vulnerables. En esta investigación se abordó la relación educativa a partir de la reflexión sobre el modo en que el profesorado trata de responder a las necesidades del alumnado. Se destacaron como rasgos importantes la implicación de los docentes, la apertura al otro y la experiencia como proceso de crecimiento personal.

4. CONCLUSIONES

Las implicaciones éticas del pensamiento y obra de Lévinas han generado una ingente cantidad de investigaciones en las dos últimas décadas. Entre ellas, la gran mayoría adopta la forma de disertaciones, revisiones narrativas o reflexiones teóricas. Por esta razón, resulta llamativo el escaso número de estudios que emplean datos de carácter empírico, ya sea de tipo cualitativo o cuantitativo.

Como recomendación para futuras investigaciones, se sugiere el empleo de diseños de investigación que impliquen la recogida de información en contextos educativos reales, a fin de incrementar el corpus de conocimientos contrastados disponibles en esta área de investigación pedagógica. Sea en mayor o menor medida, parece que el avance en esta cuestión ha de pasar necesariamente por un acercamiento entre el debate académico que se da entre los estudiosos del tema y la implementación en la práctica educativa en el aula. Así, la adecuación y complementariedad entre teoría y praxis podrán cimentar el futuro de esta línea de investigación.

Por otra parte, resulta curioso advertir la gran diversidad de espacios y problemáticas educativas en las que se ha acudido a la ética levinasiana como marco interpretativo desde el que plantear estudios más específicos. Sin embargo, puede que este hecho haya traído consigo tanto una excesiva diversificación de la línea de investigación, como una insuficiente preocupación por consensuar y delimitar los conocimientos o principios pedagógicos que derivan de la obra de Lévinas. Todas las ideas anteriores no impiden que la pedagogía de la alteridad o pedagogía del otro se pueda considerar como un planteamiento que puede abordarse de manera transdisciplinar y que aporta una perspectiva valiosa ante problemáticas de muy diversa índole.



BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, O. E. (2016). La educación sentimental: del paso de la ética de Lévinas a la pedagogía del aprendizaje. *Revista Palobra*, “palabra que obra” 16, 276-282. DOI: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.16-num.16-2016-1441>.
- ATTERTON, P. y CALARCO, M. (eds.) (2010). *Radicalizing Levinas*. Nueva York: SUNY Press.
- BIESTA, G. (2003). Learning from Lévinas: A response. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 61-68. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021137611436>
- BIESTA, G. (2007). Response: Who is there? Finding the other in the self. *Philosophy of Education Archive*, 42-45. Recuperado de: <http://webnet.fau.edu/artsandletters/humanitieschair/pes-biesta.pdf>
- BIESTA, G. (2009). On the Weakness of Education, en D. Kerdeman et al. (eds.), *Philosophy of Education 2009* (pp. 354-362). Illinois: Philosophy of Education Society.
- BIESTA, G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice* 6(2), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- BIESTA, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From ‘learning from’ to ‘being taught by’. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9312-9>
- BIESTA, G. (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-egological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 374-392. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442>
- BIESTA, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Nueva York: Routledge.
- BIESTA, G. (2019). Teaching for the possibility of being taught: World-centred education in an age of learning. *English E-journal of the Philosophy of Education* 4, 55-69. Recuperado de: [http://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04\(Biesta\).pdf](http://pesj.sakura.ne.jp/english/EEJPE04(Biesta).pdf)
- BURGUET, M. (2012). Educar los alfabetismos relacionales. *Cuadernos de teología* 4(1), 22-32. DOI: <https://doi.org/10.22199/S07198175.2012.0001>
- CHINNERY, A. (2010). Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas. *Teaching and Teacher Education* 26(8), 1704-1709. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.023>



- CORTI, F. (2017). *La contemporaneidad de la relación pedagógica: un estudio de casos en un aula de secundaria* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- COTTLE, T. J. (2008). Seeking lodging and the best lights: The challenge of teaching. *Schools* 5(1), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- DUARTE, J. B. (2012). La ética de la alteridad de Lévinas como elemento importante en el conocimiento de la formación ética en la educación. *Revista Temas* 6, 253-275. DOI: <https://doi.org/10.15332/rt.v0i6.711>
- EDGOOSE, J. (2009). Radical hope and teaching: Learning political agency from the politically disenfranchised. *Educational Theory* 59(1), 105-121. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00309.x>
- FERREIRA, I., URRÚTIA, G. y ALONSO-COELLO, P. (2011). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: bases conceptuales e interpretación. *Revista Española de Cardiología* 64(8), 688-696. DOI: 10.1016/j.recresp.2011.03.029
- GALAZ, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GILES, D. (2011). Relationships always matter: Findings from a phenomenological research inquiry. *Australian Journal of Teacher Education* 36(6), 80-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.1>
- GONZÁLEZ-SILVA, F. (2008). Educación y alteridad: una postura para un nuevo metarrelato. *Revista educación en valores* 2(10), 56-72. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/vol1n192013.pdf>
- GONZÁLEZ-SILVA, F. (2009). La intersubjetividad del docente hacia su otredad o realidad de alteridad. *Educere* 13(46), 709-717. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35613218015>
- IRISDOTTER ALDENMYR, S. (2016). What values, whose perspective in social and emotional training? A study on how ethical approaches and values may be handled analytically in education and educational research. *Ethics and Education* 11(2), 141-158. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1115613>



- JARAMILLO, D. A. y OROZCO, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 11(2), 47-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842003>
- JARAMILLO, D. A., CORTES, E. J. y JARAMILLO, L. G. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 32(1), 147-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21167>
- JARAMILLO, D. y MURCIA, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM* 14(24), 142-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.28>
- JOLDERSMA, C. W. (2001). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship. *Philosophy of Education Archive*, 181-188. Recuperado de: <https://educationjournal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1889.pdf>
- JOLDERSMA, C. W. (2008). Beyond rational autonomy: Levinas and the incomparable worth of the student as singular other. *Interchange* 39(1), 21-47. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9040-9>
- JOLDERSMA, C. W. (2016). The Temporal Transcendence of the Teacher as Other. *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 393-404. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041010>
- MATANKY, E. D. (2018). The Temptation of Pedagogy: Levinas's Educational Thought from His Philosophical and Confessional Writings. *Journal of Philosophy of Education* 52(3), 412-427. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12302>
- MÈLICH, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, J. C. (2014). Filosofía de la relación educativa. *Diálogo filosófico* 88, 4-25. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4663240>
- MÍNGUEZ, R., ROMERO, R. y GUTIÉRREZ, M. (2018). La alteridad como respuesta educativa frente a la exclusión social. *Revista Complutense de Educación* 24(1), 35-38. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.55228>
- MÍNGUEZ, R., ROMERO, E. y PEDREÑO, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 28(2), pp. 163-183. DOI: <https://doi.org/10.1002/he.36919844619>



- MURRAY, J. W. (2004). The face in dialogue, part II: Invitational rhetoric, direct moral suasion, and the asymmetry of dialogue. *Southern Communication Journal* 69(4), 333-347. DOI: <https://doi.org/10.1080/10417940409373304>
- ORTEGA, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 227, 5-30. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866846>
- ORTEGA, P. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Revista Boletín Redipe* 7(8), 30-45.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2005). La educación moral, ayer y hoy. *Eduga: revista galega do ensino* 46, 863-885. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2558629>
- ORTEGA, P. y ROMERO, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Octaedro.
- OSUNA, C., DÍAZ, K. M. y LÓPEZ, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 28(2), 185-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282185200>
- OSUNA, C., DÍAZ, M. K., GÁRATE, A. y CONTRERAS, C. (2014). Estudio de los factores que influyen en el abandono escolar en educación media superior y su relación con la pedagogía de la alteridad. El caso de Baja California, en P. Ortega (coord.), *Educación en la alteridad. Tomo 1 Colección Pedagogía de la Alteridad* (pp. 193-222). Colombia: REDIPE.
- PALOU, J. y FONS, M. (2018). Alteritat i relació educativa en entorns vulnerables. *Educació* 54(1), 67-82.
- PINTO-ARAUJO, L. (2019). “Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación* 11(6), 55-69. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004481>
- RODRÍGUEZ-MARTÍN, N. (2019). Towards a Philosophy of Education with Emmanuel Levinas [Hacia una Filosofía de la Educación con Emmanuel Levinas]. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities* 1(1), 42-52. DOI: <https://doi.org/10.35766/jf19114>
- ROSETO, L. C. y CÁRDENAS, M. L. (2015). Resignificación del Concepto de Estilos de Aprendizaje: Una Mirada desde la Alteridad. *Revista de Psicología GEPU* 6(2), 172-189. Recuperado de: <https://n9.cl/5vah>



- SÄFSTRÖM, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 19-29. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021181326457>
- SÁNCHEZ-MECA, J. y BOTELLA, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo* 31(1), 7-17. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1792.pdf>
- SANTOS, M. (2006). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 11(34), 79-90. Recuperado de: <https://n9.cl/shg09>
- SIMON, R. I. (2003). Innocence without naiveté, uprightness without stupidity: The pedagogical Kavannah of Emmanuel Levinas. *Studies in philosophy and education* 22(1), 45-59. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021185527365>
- SINHA, S. (2010). Dialogue as a site of transformative possibility. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 459-475. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9189-4>
- SKLIAR, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad* 8, 1-17. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- STANDISH, P. (2001). Learning from Levinas: The Provocation of Sharon Todd. *Philosophy of Education Archive*, 75-77. Recuperado de: <https://education-journal.web.illinois.edu/archive/index.php/pes/article/view/1872.pdf>
- STRHAN, A. (2007). 'Bringing Me More Than I Contain...': Discourse, Subjectivity and the Scene of Teaching in Totality and Infinity. *Journal of Philosophy of Education* 41(3), 411-430. Recuperado de: <https://cutt.ly/Gbu6rXq>
- TARC, A. M. (2006). In a dimension of height: Ethics in the education of others. *Educational Theory* 56(3), 287-304. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00227.x>
- TOBÓN, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo* 28(63), 139-153. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1483>
- TODD, S. (2003). Introduction: Levinas and education: The question of implication. *Studies in Philosophy and Education* 22(1), 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021177225548>



- TODD, S. (2016). Education incarnate. *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 405-417. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041444>
- VILA, E. S. (2007). *Ética, Interculturalidad y Educación Democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad*. Huelva: Hergué Editorial.
- VILA, E. S. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* 31(2), 177-196. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>
- WOO, J. G. (2014). Teaching the unknowable Other: humanism of the Other by E. Lévinas and pedagogy of responsivity. *Asia Pacific Education Review* 15(1), 79-88. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-013-9301-x>
- ZAMBRANO, A. (2003). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes gráficas del Valle.
- ZEMBYLAS, M. y MICHAELIDES, P. (2004). The sound of silence in pedagogy. *Educational Theory* 54(2), 193-210. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2004.00014.x>
- ZHAO, G. (2012). Levinas and the mission of education. *Educational Theory* 62(6), 659-675. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12003>





LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA VIDA DE RUFINO BLANCO Y SÁNCHEZ (1861-1936)

THE EDUCATIVE DIMENSION OF THE LIFE OF RUFINO BLANCO Y SÁNCHEZ (1861-1936)

Pablo Blanco-Sarto^{a}*

Fechas de recepción y aceptación: 28 de octubre de 2020 y 16 de marzo de 2021

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.730

Resumen: Frente al ideal krausista sobre la cultura y la enseñanza, Rufino Blanco desarrolló una intensa actividad pedagógica y propuso un programa docente en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid. Siendo autor regeneracionista de creencias cristianas, se opuso a la secularización de la vida pública y a la neutralidad religiosa en la escuela. Podría ser situado en la corriente católica, representada por Manjón, Ruiz Amado, Pedro Poveda y otros. De fundamentación neoescolástica, no dudó en dialogar con las corrientes pedagógicas de la época (Pestalozzi, Dewey, Mercier). En estas líneas se recoge un retrato pedagógico, intelectual y humano de este pedagogo español.

Palabras clave: regeneracionismo, renovación, escuela pública, escuela católica, periodismo.

Abstract: Faced with the Krausist ideal of culture and education, Rufino Blanco developed an intense pedagogical activity and proposed a teaching program at the Escuela Superior de Magisterio in Madrid. Being a regenerationist author of Christian beliefs, he opposed the secularization of public life and religious neutrality at school. It could thus be situated in the Catholic stream, represented by Manjón, Ruiz Amado, Pedro Poveda and others. With a neo-scholastic foundation, he did not hesitate to dialogue with the pedagogical currents of

^aDepartamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Navarra.

* Correspondencia: Universidad de Navarra. Facultad de Teología. Campus Universitario. 31009 Pamplona. España.

E-mail: pblanco@unav.es



the time (Pestalozzi, Dewey, Mercier). In these lines a pedagogical, intellectual and human portrait of this Spanish pedagogue is collected.

Keywords: regenerationism, renovation, public school, Catholic school, journalism.

Rufino Blanco y Sánchez nació en la localidad alcarreña de Mantiel (Guadalajara) el 16 de noviembre de 1861, hijo de Julián Blanco y Pérez, practicante del pueblo, y Baltasara Sánchez y Alonso de Roa, madre y ama de casa. Siendo aún niño se trasladó con sus padres a Madrid, donde se diplomó en Magisterio. Fue maestro por oposición de la Escuela Superior de Niños de la Modelo-Municipal de Madrid (1889), donde creó el gabinete antropológico y posteriormente fue maestro regente –también por oposición– de la Escuela Práctica agregada a la Normal Central de Maestros (1894). Una vez casado en 1889, continuó sus estudios y se doctoró en Filosofía y Letras en la Universidad Central, donde fue discípulo predilecto de Marcelino Menéndez Pelayo (1856-1912). Durante muchos años fue profesor de la Escuela de Criminología, pero su vocación por la enseñanza le hizo centrarse en el campo de la pedagogía y de su historia, por lo que impartió docencia de esta materia en la Escuela Normal Central de Madrid. Al mismo tiempo, empezaba su trayectoria periodística escribiendo crónicas para diarios de América y Filipinas ya desde 1886 (cf. García González, 2008; Blanco Osborne, 2020). El propósito de estas líneas es un acercamiento bio-bibliográfico a partir de algunas primeras semblanzas ya publicadas, fuentes de la época y comentarios actuales, para poder abordar más adelante su obra y su pensamiento pedagógico. Estas páginas constituyen, pues, un punto de partida para ulteriores estudios pedagógicos. La metodología será sobre todo historiográfica, con algunas calas sobre las fuentes empleadas por el autor y el contenido de su pensamiento. Veremos así lo que se refiere en primer lugar a su labor educativa e investigadora, para abordar después su actividad pública, esbozar un breve perfil humano y reseñar de modo sumario su magisterio.

1. SU LABOR EDUCATIVA

La enseñanza primaria en España a finales del siglo XIX dejaba algo que desear. Tras el desastre de 1898 con la pérdida de las colonias de ultramar, su



revitalización se había convertido en una de las banderas del regeneracionismo. Esta consistía en superar la postración del país con una buena educación. Rufino Blanco se mostraba plenamente partidario de este movimiento, y afrontó las deficiencias de la escuela pública implantando un sólido modelo organizativo: la escuela graduada, es decir, la escuela tal y como se concibe hoy. Este modo de organizar implicaba a los distintos niños en función de su edad, capacidad o –como sería más habitual– por el nivel de conocimientos. Proponía de igual manera una separación física en varias clases, asignando a cada una de ellas un maestro diferente bajo la supervisión de un maestro-director (cf. Garrido Palacios, 1979, pp. 89-95).

Ya en 1892, Blanco y Sánchez había presentado en la sección primera del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano, para su aprobación, una moción con tres conclusiones: la constitución de grupos escolares, “la clasificación de los niños en tantas secciones como grados comprenda el programa de enseñanza” y el establecimiento de la “rotación de clases para todas las secciones del grupo escolar”, es decir, que los maestros continuaran con los mismos niños, año tras año, desde el primero hasta el último grado. Ante su “sorpresa”, las conclusiones fueron rechazadas con el voto en contra de sus “compañeros y amigos de siempre” (supuestos conservadores y maestros de escuelas públicas), mientras que el voto favorable venía de congresistas extranjeros y de “muchos adversarios en doctrinas pedagógicas” (institucionistas, liberales o republicanos). Esta actitud al margen de las ideologías marcará gran parte de su trayectoria profesional¹.

También como regeneracionista y discípulo de Menéndez y Pelayo, Blanco reivindicó un lugar para la ciencia española, hasta el punto de demostrar –en una conferencia dada en Madrid– que la que se consideraba primera escuela

¹ En 1894, Rufino Blanco lideró una propuesta para convertir las escuelas normales de toda España en escuelas graduadas con –al menos– tres secciones, y la construcción de grupos escolares de acuerdo con el sistema panóptico. Dicha propuesta sería aceptada, en su primera petición, por un Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 que convertía las escuelas anejas en graduadas de tres secciones con el regente como maestro-director y tres auxiliares. Esta sería la primera disposición legal, redactada por Rufino Blanco, que introducía en España, de forma tímida y a título de ensayo, el nuevo modelo organizativo. Además, se aventura en empresas relacionadas con la política educativa: con el marqués de Pidal (ministro de Fomento) en 1899, con el primer Gobierno de Silvela, con de La Cierva (ministro de Instrucción Pública en 1904), con Azcárraga y, posteriormente, con Fernández Villaverde y Cortezo (su ministro de Instrucción Pública en 1905) en sus planes reformistas de enseñanza.



al aire libre fundada en 1903, en Charlottenburgo, fue posterior a la que ya en 1887 el padre Manjón había creado en Granada con el nombre de las Escuelas del Avemaría. En 1906, junto con Ezequiel Solana, impulsó y formó parte del equipo fundacional de la Sociedad Española de Pedagogía, y perteneció a la Federación de Amigos de la Enseñanza (FAE), fundada en 1930. De hecho, colaboró con numerosos artículos en la revista *Atenas*, órgano de difusión de este organismo.

Se doctoró en Filosofía y Letras en 1909 y fue nombrado ese mismo año, por el ministro de Instrucción Pública Faustino Rodríguez San Pedro, para crear –junto con otros compañeros– la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. En ella fue profesor numerario de Lengua y Literatura (1909). En esa institución llegó a ser profesor (1910-1931) y catedrático de Pedagogía Fundamental (1927), y desarrolló su programa docente sin abdicar de su fe católica a pesar de los tiempos ideológicos que corrían. Su doctrina educativa tiene gran influencia herbartiana y todo él está imbuido de un fuerte cristianismo de base tomista. En la línea de pensamiento del autor, resulta fácil encontrar la filosofía de Aristóteles y la tradición escolástica, reinterpretada por la Escuela de Lovaina, cuyo autor más representativo era el cardenal Mercier².

“Profundamente católico –afirma García González– diseñó su concepción pedagógica sobre el armazón de la filosofía escolástica fundamentando la educación en la religión, sin apartarse un ápice del pensamiento católico”. Frente a la reserva religiosa de los innovadores, Rufino Blanco se opone a esa secularización de la vida pública y a la neutralidad religiosa en las aulas, aunque su claridad de postura no se tradujo nunca en una actitud agresiva ni polémica. La Escuela de Estudios Superiores estuvo dotada de un excepcional elenco docente de distintas orientaciones religiosas e ideológicas entre los que

² Su fidelidad a la tradición aristotélica no le impidió entrar en las concretas orientaciones metodológicas modernas y aceptar las entonces innovadoras orientaciones pedagógicas de Froebel y Pestalozzi, hasta llegar al padre Manjón, con el que mantuvo una estrecha relación de amistad. Blanco y Sánchez coincide en su ideología con los también pedagogos españoles Ramón Ruiz Amado y el padre Poveda. Blanco manifiesta siempre su condición de católico, haciendo suyas unas palabras de su maestro Menéndez Pelayo: “Católico soy y como católico afirmo la providencia, la revelación, el libre albedrío, la ley moral, bases de toda historia. Y si, al juzgar ideas, tropiezo con algunas que pugnan con las mías, ¿qué he de hacer sino condenarlas? En reglas de lógica y en ley de hombre honrado y creyente sincero tengo obligación de hacerlo”.



destacaron, además de Rufino Blanco, los profesores José Ortega y Gasset, Luis de Zulueta, Domingo Barnés y Juan Zaragüeta, entre otros³. Blanco se interesó igualmente por la educación femenina, la educación sexual, la coeducación, la higiene escolar, la importancia de la educación física y el valor pedagógico de los juegos. Incluso llegó a intervenir en elementos de mobiliario escolar implantando un nuevo tipo de mesas para escribir de pie, siguiendo el modelo alemán de la época.

Como profesor de la Escuela Superior de Magisterio realizó una importante labor en el terreno de la bibliografía sobre educación. “Rufino Blanco –escribe Isabel Corts–, comprometido en la tarea educativa, quiere escribir una teoría de la educación que recoja las aportaciones válidas que se han ido elaborando a través del tiempo, y para ello, como paso preliminar, ve necesaria la revisión de las obras pedagógicas publicadas hasta entonces” (cf. Corts Giner, 1986, p. 53). Representa el contrapunto neocatólico a la pedagogía de la Institución Libre de Enseñanza de Giner, Cossío y muchos otros. Así, como maestro y formador de maestros creó el Gabinete Antropométrico de la Escuela Modelo de Madrid, introdujo la caligrafía vertical, colaboró en la implantación de las escuelas graduadas, realizó innovaciones en numerosos aspectos de la organización escolar y se interesó por los temas anteriormente mencionados. Por ejemplo, sostiene Xavier Torredadella-Flix, de la Universidad Autónoma Barcelona: “Rufino Blanco y Sánchez materializó una de las mayores contribuciones pedagógicas, académicas y científicas de la educación física contemporánea” (Torredadella-Flix, 2014, p. 281).

2. SU LABOR INVESTIGADORA

Pongamos tan solo un ejemplo. Como Menéndez y Pelayo, erudito e investigador, escribió una *Bibliografía pedagógica* de obras escritas en castellano o traducidas a este idioma. Contiene este trabajo tres mil setecientas setenta fichas de libros procedentes de España y Latinoamérica. Así, por ejemplo, del

³ García González (2008, p. 3). Otros nombres aparecidos son Eugenio Piñerúa, Pablo Martínez Strong, Ángel Vegue y Goldoni, Ricardo Beltrán y Rózpide, Luis de Hoyos, Francisco de las Barras Aragón, Magdalena Fuentes y Anselmo González.



siglo XIII se reseñan 2 obras pedagógicas, dieciséis del siglo XIV, 12 del siglo XV, 90 del siglo XVI, 107 del siglo XVII, 307 del siglo XVIII, 1914 del siglo XIX y 1154 solo de la primera década del siglo XX. Esta obra, en la que empleó quince años de su vida, resulta en su conjunto un instrumento de trabajo verdaderamente indispensable para todo el que se interese por la historia de la educación española (cf. García González, 2008, pp. 1-4)⁴.

En la redacción de esta *Bibliografía pedagógica* fue dirigido por su insigne maestro y polígrafo Menéndez Pelayo, a quien dedicó la obra. Los trabajos bibliográficos de Rufino Blanco tienen un carácter propedéutico y fundamental, como actividades previas y necesarias para un quehacer rigurosamente científico, en el que no solo se vierten sus propias ideas, sino que en ellas van incluidos determinados contenidos culturales que persisten a lo largo del tiempo. Así, Rufino Blanco publicó en total 57 obras, 40 de ellas didácticas, de entre las cuales han tenido especial difusión su mencionada *Bibliografía pedagógica del siglo XX* (traducida en las principales lenguas europeas y editada en España por suscripción popular), una *Bibliografía general de Educación Física*, una *Teoría de la Educación*, otra *Teoría de la enseñanza*, un *Tratado elemental de Pedagogía* y una *Organización escolar*.

Actualmente puede decirse que merecen especial consideración sus contribuciones al ámbito filológico en un sentido amplio, en particular su *Tratado de Análisis de la Lengua Castellana* (1909), modelo de exposición metodológica en una tradición que probablemente culmina allí y que es desgraciadamente interrumpida, así como el *Arte de la Lectura*, publicado por primera vez en 1894 y que en 1927 había alcanzado su decimoprimer edición. Esta obra cons-

⁴Las notas a los artículos son modelo de propiedad, concisión y claridad, además de estar realizadas con un criterio básicamente orientador. Todo el material bibliográfico fue revisado, cuando no confeccionado, por Rufino Blanco, venciendo obstáculos casi insuperables con una constancia y dedicación verdaderamente ejemplares. La abundancia de la cosecha compensaba a menudo el trabajo: otras veces el examen de cinco mil papeletas no dio sino dos notas útiles para esta *Bibliografía*. Sobre ella nuestro autor escribió: “Hubo libro que fue buscado en vano en todas las bibliotecas públicas de España y en dieciséis del extranjero, y hasta la resistencia física hubo que poner a prueba pasando veintidós mil papeletas de un índice bajo la temperatura de 38 grados o copiando manuscritos en el Alcázar de Segovia en un ambiente de 5 grados bajo cero. Era esta empresa, en definitiva, superior a las fuerzas de una persona, y, sobre todo, de un hombre que tiene mermada su actividad por otras incansables ocupaciones. Pero el temor de no llegar a la perfección no debía retraerme de llevar a cabo el trabajo posible y he preservado en él hasta el límite máximo del tiempo concedido oficialmente para realizar el empeño”.



tituye, tanto por su amplitud teórica de criterios, más allá del núcleo técnico de la lectura en voz alta, como por su concepto de eficacia práctica y extensión, el tratado fundamental y más influyente de este género retórico en lengua española. También son dignos de consideración unos *Elementos de literatura española e hispanoamericana* que, en 1925, ya iban por su tercera edición⁵.

3. SU ACTIVIDAD PÚBLICA

Junto a la vocación docente, apareció el periodismo: fue ya en 1889 redactor de *La Enseñanza* de Madrid y copropietario y redactor entre 1896 y 1902 de *El Magisterio Español* (1896-1902), junto con Victoriano Fernández Ascarza y Ezequiel Solana. Desde 1902 dirigió el diario católico *El Universo* (1909-1926), que fundó junto con Juan Manuel Ortí y Lara, el marqués de Comillas, y el periodista y escritor democristiano Álvaro López Núñez. De igual manera codirigió *La Educación Hispanoamericana* y fue colaborador asiduo de *ABC*, en donde firmó unas veces con su nombre y otras bajo el seudónimo Un Crítico de la Alcarria, además de presidente honorario de la Federación de Asociaciones de Prensa de España desde que se creó en 1922 hasta 1926, compartiendo este puesto con el presidente honorario de esta, José Francos Rodríguez, y vicepresidente de la Asociación de la Prensa de Madrid (1920-1926).

El 29 de marzo de 1936, ocupó la vacante del político español José Sánchez Guerra en la Academia de Ciencias Morales y Políticas, presidiendo el acto de recepción de su ingreso el presidente de la República, Niceto Alcalá-Zamora. Su discurso versó sobre los fundamentos de educación moral y cívica. Para él la educación moral equivale a la educación de la voluntad, y sobre esta idea expone su pensamiento acerca de los grandes problemas de la vida, como la

⁵ Encontramos también otras obras como *Apuntes sobre Biología pedagógica, Paidología y Pido-tecnia; Ideas de educación física del pueblo griego, según Philostrato "Peri Gymnastikees"; Quintiliano y sus sistema de educación; Luis Vives, la Pedagogía científica y la Instrucción de la mujer cristiana; Rollin y el Tratado de los estudios* y una serie de monografías entre las que destacan las dedicadas a Platón, Pestalozzi, La Salle y Quintana. También redactó los capítulos de pedagogía contenidos en la monumental *Enciclopedia Espasa-Calpe*. Varias de estas obras fueron editadas con cargo al Estado y premiadas por la Real Academia Española y la Biblioteca Nacional, así como en diversos congresos y exposiciones nacionales e internacionales (París, 1900; Bilbao, 1905; Quito, 1909 y 1910).



educación, la libertad, el placer y el dolor. Mostró entonces la propia erudición de sus trabajos y expresó con claridad su juicio acerca de los problemas que planteaba. Blanco se opuso firmemente a la idea “de que la energía y la perseverancia en el proceder no dependen de la voluntad”. Según él, esta creencia en “la fuerza de voluntad es solamente una manera de decir: es una expresión puramente tropológica en que se toma el efecto por la causa” (Blanco y Sánchez, 1939)⁶. Dividida en dos bandos durante la guerra civil, la Academia perdió a una tercera parte de sus miembros entre las bajas durante el conflicto –entre los que se encontraba él– y la depuración de académicos republicanos, ya en la inmediata posguerra (cf. Martorell Linares, 2002, pp. 229-252, especialmente pp. 229 y 234)⁷.

En 1920 había sido elegido vicepresidente primero de la junta directiva de la Asociación de la Prensa de Madrid y, desde 1921, fue consejero de Instrucción Pública. En sus múltiples viajes conoció el movimiento pedagógico moderno preconizado por Claparède, Binet, Kerschensteiner, Dewey, el cardenal Mercier y tantos otros con los que mantenía relaciones profesionales. Fue nombrado para regir el Instituto Normal de Filosofía de La Paz (Bolivia)

⁶ El autor presentó así una clara oposición a la moral sentimental que personifica Schopenhauer, afirmando con claridad que la voluntad es una facultad racional, cuya educación tiene como finalidad la formación de hábitos. Así se evitaba todo posible voluntarismo. Según Blanco, solo algún autor despistado podría decir algo, como Rousseau, de que “el único hábito que se debe dejar tomar al niño es el de no contraer ninguno”, pero esto no pasa de una frase de un hombre que no carecía de hábitos, aunque no todos eran recomendables. Terminó con las siguientes palabras: “De todas suertes, espero que el académico que acepte la carga de contestar a mi discurso suplirá con menos palabras y con abundancia de doctrina los vacíos de mi pobrecilla disertación que yo titularía «el canto del cisne», si yo fuera cisne y si los cisnes cantaran. Yo no soy más que un maestro de escuela y a lo más, a lo más «un crítico de la Alcarria». He dicho”.

⁷ Como decíamos, en 1909 había sido comisionado con otros compañeros por el entonces ministro de Instrucción Pública, don Faustino Rodríguez-Sampedro, para crear y organizar una Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, equivalente a una Facultad de Pedagogía, pero con su propia autonomía y libertad de acción, pues estaba presidida por un comisario regio que dependía directamente del ministro. En 1914 apareció el primer Plan de estudios y, unido al plan ministerial de creación y construcción de escuelas, creó en España un nuevo estilo de Magisterio Nacional, bien formado y dirigido. Rufino Blanco defendió en la escuela primaria la idea de la escuela graduada, cuyo nuevo sistema apareció en la primera decena del siglo xx, y con un mínimo de esfuerzo se conseguiría un máximo rendimiento. Fue miembro de la Junta para la Extinción del Analfabetismo y de la comisión Interministerial de educación física. Con esto fue introduciéndose en la vida pública del país, especialmente en lo referido a la cultura y la educación.



en 1916 (cf. Barrera, 1916), por lo que llegó a conocer en sus múltiples viajes el movimiento pedagógico moderno promovido por los mencionados autores. Cuando en 1927 obtuvo la cátedra de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio por oposición, pronunció una conferencia sobre Menéndez Pelayo, bibliógrafo y erudito. Fue además condecorado y ocupó cargos relevantes en instituciones culturales y políticas⁸.

Cronología de algunas publicaciones de Rufino Blanco

- 1885 *Método para aprender la letra española y Método para aprender la letra inglesa.*
- 1906 *Tratado elemental de pedagogía.*
- 1907 *Método de lectura y escritura. Segunda Parte del Primer Grado y Método de lectura y escritura. Tercera Parte del Primer Grado.*
- 1907-1912 *Bibliografía pedagógica.*
- 1909 *Pestalozzi su vida y sus obras. Pestalozzi en España.*
- 1910 *Arte de la Escritura y de la Caligrafía Española.*
- 1912 *Teoría de la educación.*
- 1914 *Una vista al magisterio católico en el Monasterio de Piedra.*
- 1916 *Método de lectura y escritura. Primer Grado. Primera Parte.*
- 1917 *La Misión Docente.*
- 1920 *Refranero Pedagógico hispanoamericano.*
- 1922 *Notas bibliográficas referentes a la historia de la educación y a la historia de la pedagogía.*
- 1925 *Don Marcelino Menéndez y Pelayo. Apuntes Bibliográficos.*
- 1925b *Nociones de lengua castellana o española.*
- 1927a *Bibliografía general de la educación física: con datos copiosos referentes a la biología, antropología, anatomía, fisiología, higiene, eugénica, puericultura, paidología, pedagogía y otras ciencias fundamentales del ejercicio corporal educativo.*

⁸ Hombre de confianza del Claudio López Bru, marqués de Comillas, durante la dictadura de Primo de Rivera había sido nombrado también concejal del Ayuntamiento de Madrid desde abril de 1924, donde abogará a favor de una reforma de la enseñanza pública. Desempeñó en fin también el cargo de gobernador civil de la provincia de Segovia: nombrado en agosto de 1927, cesó en el cargo al poco de comenzar la llamada “dictablanda” de Dámaso Berenguer.



- 1927b Los problemas de la educación física. Preguntas incontestables. *La Escuela Moderna*, vol. 432, pp. 393-395.
- 1927c *Menéndez y Pelayo como bibliógrafo y erudito*.
- 1928a Los problemas de la educación física. *La Escuela Moderna*, vol. 436, pp. 1-4.
- 1928b Los problemas de la educación física. *La Escuela Moderna*, vol. 438, pp. 97-99.
- 1928c *Método de lectura y escritura. Primer Grado. Primera Parte*.
- 1929 *Notas bibliográficas correspondientes a la conferencia sobre educación física en la escuela primaria*.
- 1930 *Teoría de la educación*, t. I (2.^a ed.).
- 1930b *Congreso Nacional de Educación Primaria y Normal*.
- 1931a *La Separación de la Iglesia y el Estado*.
- 1931b *La educación de la mujer y la coeducación de los sexos*.
- 1932a *Ideas de la educación física del pueblo griego según Philostrato. "Peri Gymnastikees"* (2.^a ed.).
- 1932b *Método de lectura y escritura. Primer Grado. Segunda Parte*.
- 1931-1934 *Notas sobre el movimiento pedagógico*.
- 1934 *Pedagogía. Enciclopedia Universal Ilustrada Euro-Americana*.
- 1935 *Congresos, asambleas y otras reuniones públicas de carácter pedagógico*.
- 1936a *Bibliografía pedagógica española 1926-1935*.
- 1936b *La República y la Legislación vigente de la Enseñanza Privada. La clausura de escuelas y el Código Penal*.
- 1936c *España y la pedagogía. Conferencia en Unión Radio*.
- 1936d *Memoria de "El Universo" en la Exposición Mundial de Prensa Católica celebrada en el Vaticano en mayo 1936*.
- 1941 *Tratado Elemental de Pedagogía*.

4. SU PERFIL HUMANO

Una semblanza (Zahonero, 1916) presentaba a don Rufino como una persona juiciosa, y lo definía como un “hombre en el cual la corrección es inalterable[,] la consistencia mental segura”, ya que “ni en su cerebro se desvía el raciocinio por seducciones de la imaginación”, sino que se guía “por la lógica regularidad del discurso”, si bien esto no le impide “lucir un estilo galano y bellezas de estilo”. De igual manera lo describía como “un trabajador admirable”, hasta el punto de que escribía el comentador: “¿Cuándo hace el Sr. D. Rufino Blanco



todo lo que hace? ¿Qué tiempo le queda al maestro, que jamás falta a su cátedra, para dirigir trabajos de un periódico diario y al católico de acción de acudir a juntas, consejos, conferencias y devociones, y luego pueda ser el hombre de sociedad, correctísimo en cortesía y exacto en sus deberes, para ser minero afanado en la investigación de biblioteca, erudito informador y autor de obras de innegable utilidad y mérito?”.

En un panegírico (Getino, 1917) ensalzaba “el crédito ensalzado, inmortal, del immaculado color de su apellido”. Y tras recorrer los mencionados méritos académicos, exclamaba entusiasta el comentarista con finura psicológica:

Miradlo si podéis pues no se deja ver más que un emperador de la China, enfrascado siempre en sus tareas científicas: ágil, pulcro, delgado de modales finísimos, sutil y natural en su conversación, que es condición rarísima de ingenios; sus ojos escrutadores se posan melancólicamente en su interlocutor [...]; su voz tenue, insinuante, fluye segura en un inagotable ideario personal que él presenta cual si solo tratara de sugerir lo que enseña; todo en él es transparente, noble, acariciador.

A lo que añade la nota de la discreción por medio del siguiente pasaje descriptivo:

Hay que ir para ver, a su hotel de Chamartín, a su clase, o a la redacción de *El Universo*, periódico que él dirige hace mucho, y que es el más moderado y el menos personal de todos los periódicos, español y católico nada más, como su director. Encontrar a don Rufino en paseos, tertulias y teatros me parece del todo imposible. Así ha podido realizar, a los cincuenta y cinco años, una obra de titanes.

En una nota se recogía el homenaje con motivo de su jubilación (Homenaje, 1932), aparecían sus conocidos y reconocidos méritos profesionales, a lo que añadía de modo elocuente: “pero hay en la vida de Rufino Blanco una realidad que trasciende mucho más de lo que su propia modestia puede limitar, y es la influencia de la labor benemérita a través de cuarenta y cinco años de constante y diaria actuación”. Es decir, se valoraba su oculta labor que, con el paso del tiempo, había sido eficaz y luminosa. La cotidianidad y la constancia eran así su principal virtud, que solo harán constar sus frutos mucho después. Un



año después, aparecía un documento (Rogerio Sánchez et al., 1933) en que se hallaba un total de 644 “discípulos, compañeros y amigos suyos” de todo el territorio nacional que “quisieron conmemorar con público homenaje la fecha del 16 de noviembre de 1931, fecha en la cual se quería firmar el decreto de jubilación, pero la indeclinable labor de este hizo inútil todo proyecto”⁹.

El *Boletín de la Institución teresiana* (1935, p. 115) se unía a los parabienes con motivo de su ingreso en la Academia de Ciencias morales y políticas. “Lo que significa para la Institución Teresiana, donde tanto agradecimiento, veneración y cariño se profesa por el señor Blanco, no es necesario subrayarlo. Habiendo seguido tan de cerca la vida de nuestra obra...”, explicaban que “compartamos sus sentimientos y celebremos su triunfo”. Aludía después a una vida dedicada a la investigación y la enseñanza, “campos en los cuales su labor ha marcado una huella profunda, fertilísima, definida y matizada siempre por sus arraigadas convicciones religiosas, que son el móvil de todas sus actuaciones”. “En su noble figura de caballero cristiano está la clave y la explicación de toda su vida”.

En otro homenaje (*Vida Económica*, 1935, p. 125) añadía en lenguaje colorido y pintoresco: “no menos de 80 volúmenes ha escrito, alternando la construcción de esta obra ingente con la del periodismo, del que Rufino Blanco es gran maestro, y la de literato, y la de esgrimidor de una pluma de oro por lo valiosa y de acero por lo recia contra los malandrines y follones que ofenden al glorioso idioma de Cervantes”. A pesar de su extremada delgadez, consecuencia de un régimen vegetariano, disfrutaba de envidiable salud y nunca en su vida estuvo enfermo. Falleció fusilado al poco de comenzar la Guerra Civil española, el 2 o el 3 de octubre de 1936, en Madrid, víctima de la represión en zona republicana. Según testigos presenciales, podría decirse que murió mártir de la fe y la cultura, las cuales él siempre consideró inseparables y que constituían una clave de su humanismo¹⁰.

⁹ La conmemoración consistió en una edición actualizada de la *Bibliografía pedagógica del siglo XX*, de modo que simplemente recoge este documento las adhesiones, encabezadas por José Rogerio Sánchez, secretario, y Antonio Domingo Calderón, tesorero.

¹⁰ El propio general Francisco Franco, como respuesta a una entrevista para el diario *La Prensa* de Buenos Aires, reproducida en 1938 en el *ABC* de Sevilla, declaró: “esa gente [=los republicanos] no habla de cómo fueron asesinados fríamente, con saña que pone espanto en el ánimo más templado, don José Calvo Sotelo, don Víctor Pradera, don José Polo Benito, el duque de Canalejas, don Honorio



Figuran 324 firmas en las que se afirma que padre e hijo fueron fusilados el 3 de octubre. Las notas necrológicas recorren las radios y periódicos de la época. El sábado 28 de octubre se hacía eco, durante media hora, la Radio oficial del Estado con sede en Burgos, y al día siguiente la Radio local de Huesca reseñaba que el “notable pedagogo cristiano y conocido publicista” don Rufino Blanco había sido “muerto por los rojos”. También *El Noticiero* de Zaragoza de ese mismo día indicaba, en una crónica firmada en Pamplona, que había sido “vilmente asesinado” el “pedagogo quizás más autorizado de España”. Invitaba a toda España a aprovechar “su lección sabia” “¡y sobre todo su sangre mártir!”. “Pocos hombres han hecho –concluía– tanto bien en su vida privada y en su vida pública”. Figuran también reseñas en los zaragozanos *Heraldo de Aragón* y el *Amanecer*, el cual alude a su vez a “sendas crónicas” publicadas en Navarra. El *Diario vasco* del primero de diciembre de 1936 reseñaba su “figura venerable y patriarcal, su afabilidad, su deseo de ser útil a sus infinitos consultantes”. De nuevo, el *Heraldo de Aragón* del 3 de diciembre lo mencionaba como “triunfante en el reino de la Luz”, mientras que dos días después señalaba como “delito” “su valor y caballerosidad y amor a Dios y a España”¹¹.

Maura, don Francisco Valdés, don Rufino Blanco, don Manuel Bueno, don José María Albiñana; don Ramiro de Maeztu, don Pedro Muñoz Seca, don Pedro Murlane Michelena, don Antonio Bermúdez Cañete, don Rafael Salazar Alonso, don Alfonso Rodríguez Santamaría, presidente de la Asociación de la Prensa; don Melquíades Álvarez, don Enrique Estévez Ortega, don Federico Salmón, padre Zacarías G. Villadas, don Fernando de la Quadra, don Gregorio de Balparda y tantos otros cuya lista haría interminable estas contestaciones. Queda dicho que no hemos fusilado a ningún poeta” (sic; cursiva nuestra).

¹¹ De ese mismo año de 1936 se conserva también el acta de incautación de tres colchones por parte de agentes afectos a la Comisaría de Chamberí, y fechada el 23 de octubre de 1936. Constan también en los archivos de la Academia de ciencias morales y políticas el acuerdo de la Comisión de la Excelentísima Diputación de Huesca (17/12/1936), respectivas necrológicas con la retórica de la época del *Faro de Vigo* (25/11/1936), del *Diario regional* de Valladolid y del *Diario de Burgos* (4/12/1936) –con referencia al día siguiente al funeral celebrado en la catedral– y de la *Hoja oficial del lunes* de Zaragoza (14/12/1936), unas reseñas del funeral y de un homenaje de la Escuela normal, aparecidas en *El Noticiero*, *El Heraldo de Aragón* y en el *Amanecer* de la misma ciudad (15/12/1936), así como en el *Diario vasco*. Del 30 de diciembre del *Diario de Huesca*. El *ABC* descubrirá una lápida en honor de los periodistas fallecidos el 22 de agosto de 1939, entre los que figuran Julián y Rufino Blanco.



5. SU MAGISTERIO

Un acto realizado en Zaragoza en enero de 1937 fue titulado significativamente “Homenaje a un pedagogo mártir”. Allí, el señor Gómez Lafuente lo calificaba como modesto y “un dechado perfecto de educación y humildad”. Y continuaba con las siguientes palabras: “Si –como dice Gracián– es dichoso un hombre con tres «eses», por santo, sabio y sano, Blanco fue un hombre sumamente dichoso”. En un artículo de José Muntada Bach, redactado en Zaragoza en febrero de 1937, destacaba que: “Las virtudes del maestro eran laboriosidad, puntualidad, sencillez que inspiraba respeto, método, y nítida alma española, y todo ello articulado solo con lo aprovechable y adecuado de la cultura de fuera”. Por su parte, Prudencio Landín lo definía como “hombre fervorosamente cristiano”, que “impregnó todas sus obras con este perfume espiritual, sin cerrar paso a estas ideas innovadoras. [...] No escamotea ninguna idea a sus discípulos y lectores. Tiene la lealtad de poner ante sus ojos todo el cuadro de la vida pedagógica del mundo, pero pensando siempre en España y en las peculiaridades de nuestra raza” (Boletín de Educación de Zaragoza, 1937, p. 19; Boletín provincial de Educación de Pontevedra, 1937, pp. 15 y 16).

En una nota del 14 de marzo de 1940, se permite trasladar los restos mortales del Cementerio de La Almudena a la Sacramental de San Justo y San Pastor, con una exención de derechos de traslado del cadáver. En la necrológica de Juan Zaragüeta (1961, pp. 243-252), “académico y secretario perpetuo” de la Real Academia de ciencias morales y políticas, fue presentado –junto con Álvaro López Núñez y Ramiro de Maeztu– como “apóstol y mártir de los ideales triunfantes en la guerra de 1936 a 1939”. Debe quedar clara su afiliación política, probablemente distinta a la predominante en aquellas fechas de 1961. Allí menciona su muerte tras “un interrogatorio en el que sin duda se ratificó en los ideales de toda su vida y por los que la sacrificó”. Destacaba así el discípulo su coherencia y su unidad de vida: “Pocas personas hay en que se dé un acuerdo tan perfecto de una vida encarnada en una doctrina y una doctrina encarnando una vida”. A esto añadía que la suya era “un modelo de fidelidad a una vocación”: la enseñanza primaria. A esto añadía una caracterización de su docencia: “asiduidad en la asistencia a clase, esmero en la preparación, claridad, orden y método en la preparación magistral”. Como criterios definitorios de su ideario pedagógico –que desarrolla a continuación–



figuran la “amplitud de criterio, ponderación de juicio y espíritu progresivo”, entendido como “amplitud de criterio”, por la amplitud de información sobre la “pedagogía vigente y antigua”.

En un artículo de homenaje de Manuel Navarro de ese mismo año (1961) destacaba sus “dulces maneras” y una “humildad sincera”, y vuelven a ser mencionados sus “cuarenta y cinco años de su conducta y de su diaria actuación”. En su lugar, rechazó un homenaje público y propuso que “cerca de un millar de españoles costeamos una tirada especial de sus obras”. Y añade: “Las puertas de su casa estaban abiertas a los discípulos y amigos que acudían a él para consultar sus dudas e incluso contarle sus cuitas”. Destaca además cómo su esposa, tras la detención de su marido junto a su hijo, “casi ciega, sobreponiéndose al dolor de esposa y de madre, acudía todos los días a la puerta de la checa, para llevarles algo de comer y ofrecerles sus oraciones y su cariño inmenso”. Su hijo Ramón recoge en un artículo la anécdota del blasón de los Blanco ya mencionada (1961). Recoge también un trabajo que asumió don Rufino tras su jubilación, quien “con otros «héroes»” colaboraban “para contrarrestar la enseñanza oficial que había suprimido el catecismo en las escuelas primarias. En más de 150 llegó a tener «cruzados», las cuales [escuelas] el Gobierno republicano clausuraba con el menor pretexto”. Termina este recuerdo con una simpática anécdota sobre su reacción (“que le hizo reír a carcajada limpia”) ante una denuncia por un falso y supuesto plagio. Al parecer, el sentido del humor le acompañaba también en su atareada vida.

En otro homenaje del mismo año (Arias Corrales, Aguirre Prado, Pérez Darío-Zori, 1961), Luis Aguirre Prado añade –a las virtudes ya mencionadas– el ser “fiel a sí mismo”, “sin que quebranten esa fidelidad ni halagos ni desalientos, ni deslealtades ni honores”. La finalidad de sus obras sería “mover a las voluntades a hacer el bien”. “Claridad expositiva y mantenimiento de la verdad en todo instante, mostrando lo pernicioso de todo falseamiento. Conducta y obra en consonancia. Excedido en virtudes don Rufino, y por tanto inmaculado de ruindades, fue constante su ataque al error, la apología de la pureza doctrinal. Ni la más liviana concesión a cuanto se generara a desviaciones de la suprema enseñanza [...] el amor. Para la proclamación y el mantenimiento de la verdad trocaba en cátedra cualquier elemento que garantizase la eficacia”, sea la conferencia o el artículo periodístico. Virgilio Pérez reseña “su férrea voluntad, su incansable laborar, su vocación profesional, su espíritu españolísimo,



su absoluta voluntad de llegar a la meta propuesta”. Por su parte, Darío Zori da noticia de su última conversación en verano de 1935, cuando le contó que estaba preparando un folleto sobre las últimas publicaciones que había ido descubriendo en los últimos tiempos.

De 1968 conservamos una valoración más crítica de toda su obra (Galino Carrillo, 1968, pp. 1346-1372): “Frente al ideal krausista de cultura –dice allí–, que pretenden conseguir Francisco Giner de los Ríos y la Institución libre de enseñanza, Rufino Blanco desarrolla su programa docente en la escuela superior del magisterio sin claudicar de su fe católica”. Por su parte Mérida-Nicolich lo sitúa dentro del regeneracionismo que se caracteriza “por su carácter católico y se oponen, por tanto, a la secularización de la vida pública y a la neutralidad religiosa en la escuela” (Mérida-Nicolich, 1994, pp. 621-624). García González (2008, pp. 1-4) lo sitúa en “la corriente «católica» (Manjón, Ruiz Amado, Rufino Blanco, Pedro Poveda...) de fundamentación neoescolástica que, a partir de segundo tercio del siglo XIX, surge como reacción a las ideas filosóficas de la época”. Lo que nos queda sin embargo es el ejemplo del día a día. En el discurso de respuesta del académico de número Juan Zaragüeta y Bengoechea, discípulo predilecto del pedagogo, se preguntaba: “¿Qué es la vida de don Rufino Blanco sino un continuo rendimiento de pleitesía a tan altos objetivos, un ejemplar admirable de esfuerzo volitivo, una laboriosidad sin tregua?”.

Víctor García Hoz resumía (1997, pp. 87-109): “las múltiples facetas de la vida de Rufino Blanco, honesta y pacientemente servidas, en su labor en el sistema escolar y sus aportaciones a la construcción y diseminación de los conocimientos y la ciencia pedagógica, permiten ver su figura como maestro de escuela; bibliógrafo; sistematizador; difusor de ideas y político; cristiano comprometido”. Sobre este último aspecto, señala que “en todos los estudios sobre Rufino Blanco y las manifestaciones de quienes le conocieron y trataron, se menciona explícitamente su recio carácter cristiano”. Reproduce así las citadas palabras de Menéndez y Pelayo que hacía suyas en 1907: “En reglas de lógica y en ley de hombre honrado y de creyente sincero tengo obligación de hacerlo”. Su talante no será polémico ni combativo en el sentido negativo de la expresión. Sobre los trabajos de Giner de los Ríos y sus seguidores, a pesar de no poder compartir los presupuestos filosóficos, reconoce que “han realizado



una meritoria labor de difusión del movimiento pedagógico internacional en España”¹².

“Su aprecio por el valor pedagógico de las ideas cristianas –concluía García Hoz– se halla implícito en toda su obra, y no faltan manifestaciones explícitas”, de las que cita algunas: “En síntesis, entiende que la ciencia y la crítica, en cuanto que servicios de la verdad y de la justicia, tienen sentido en que son «servicio de Dios», criterio último para juzgar el interés que puede tener cualquier obra pedagógica, ya sea un trabajo importante, ya sea un en apariencia insignificante folleto. La vida profesional y personal de Rufino Blanco y Sánchez fue ciertamente un continuado servicio a Dios. Su muerte en manos de la furia revolucionaria de la guerra civil española vino a dar un claro testimonio del carácter radicalmente cristiano de su vida y de sus ideas”. Un hombre honrado y trabajador, buen cristiano, que entregó su vida a la enseñanza y la pedagogía, y que no dudó en hacer valer los valores católicos en la vida pública. En las circunstancias actuales, esta figura puede de servir de inspiración para entender la presencia de las ideas religiosas en la educación.

En resumen, podemos ver cómo la figura de Rufino Blanco y Sánchez no solo representa un testimonio histórico, sino que también su figura puede tener actualidad en el momento presente. En su labor educativa destacan las continuas iniciativas en la escuela pública, que le llevarán a experimentar con su propia actividad formativa. Fruto de todos estos trabajos en el aula, serán una larga serie de investigaciones donde combina la erudición con la experiencia. Toda esta labor le llevará a contactar con la ciencia elaborada en otros países, que intentará trasplantar a las realidades presentes en el nuestro. Imbuido por el espíritu regeneracionista, actuará convencido de que la educación es el mejor recurso con que cuenta la ciudadanía. Su espíritu inquieto e incansable le

¹² A su vez García Hoz establece tres facetas que le sitúan como cristiano comprometido: “su labor como publicista católico; su participación en instituciones y actividades católicas; sus relaciones con instituciones o personas dedicadas a la defensa de las ideas y la vida cristiana”. Sobre la primera faceta como profesor e investigador lo considera en 1907 como “un servicio de Dios”. Ahí están también *El catecismo cíclico de la doctrina cristiana* o las *Joyas del catequista*. Respecto a su colaboración con instituciones católicas, destaca la Institución del Divino maestro, “obra dedicada a la formación de maestros cristianos” creada por el obispo de Madrid, don Leopoldo Eijo y Garay. Recuerda además su puesto de presidente de los Cruzados de la enseñanza, fundada por el mismo prelado, así como su amistad con el padre Manjón, “con quien tuvo relaciones de verdadera amistad”.



llevó a internarse también en el mundo de la política –siempre vinculada a su condición de pedagogo– y del periodismo, donde destacó tanto como articulista como director y gestor de distintas publicaciones. Como persona destaca su ciencia y su afabilidad al mismo tiempo, propios de un maestro, tal como quiso verse siempre: como “un maestro de escuela”. Como cristiano defendió la presencia de la religión en la escuela, hecho que posiblemente le comportó la muerte violenta al comienzo de la guerra civil española. En definitiva, una personalidad bastante completa que, si bien los conocimientos alcanzados mantienen cierta vigencia, también es cierto que deberían ser actualizados. En cualquier caso, un ejemplo y un modelo también para nuestros días.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARIAS CORRALES, J., AGUIRRE PRADO, L. y PÉREZ-DARIO ZORI, V. (1961). *Un educador: D. Rufino Blanco y Sánchez*. Madrid: Servicio.
- BARRERA, F. de P. (1916). *Alcarreños ilustres: Rufino Blanco*. Guadalajara: La Palanca (9/1/1916). Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/Rufino-Blanco/AO6.pdf>
- BLANCO, R. (1961). *Rufino Blanco y Sánchez. En el centenario de su nacimiento*.
- BLANCO OSBORNE, A. Reseña en Real Academia de la Historia. Recuperado de: <http://dbe.rah.es/biografias/24421/rufino-blanco-y-sanchez>.
- BLANCO OSBORNE, A. (2013). Rufino Blanco y Sánchez: una vida para pensar y educar. Algunos textos escogidos de Rufino Blanco. *Isidora: revista de estudios galdosianos* 21, pp. 133-140.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1939). *Fundamentos de educación moral y de educación cívica. Discurso leído por el Excmo. Sr. D. Rufino Blanco y Sánchez en el acto de recepción como académico de número el día 29 de marzo de 1939 y contestación el Ilmo. Sr. D. Juan Zaragüeta y Bengoechea, académico de número*. Madrid: Luz y vida, 139 pp.
- Boletín de Educación de Zaragoza* (1937). 4 (1-2), p. 19.
- Boletín provincial de Educación de Pontevedra* (1937). (1), pp. 15 y 16.
- CORTS GINER, M. I. (1986). Rufino Blanco y Sánchez, pionero de los estudios bibliográficos-pedagógicos en España. *Cuestiones pedagógicas: Revista de*



- ciencias de la educación*, 53-58. Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/RufinoBlanco/ARB7.pdf>.
- Boletín de la Institución Teresiana* (1935). D. Rufino Blanco y Sánchez (241), p. 115.
- GALINO CARRILLO, M. A. (1968). *Rufino Blanco y Sánchez. Textos pedagógicos hispanoamericanos* (pp. 1346-1372). Madrid: Narcea.
- GARCÍA GONZÁLEZ, F. (2008). Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936). *El Catón. Revista de Investigación y Difusión Cultural del Museo del Niño. Sección Pedagogos de Castilla-La Mancha* 14, 1-4. Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/RufinoBlanco/ARB6.pdf>.
- GARCÍA HOZ, V. (1997). *Biografía de D. Rufino Blanco y Sánchez. Académicos vistos por académicos: juristas y filósofos* (pp. 87-109). Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/varios/V1-5.pdf>.
- GARRIDO PALACIOS, M. (1979). Historia de la Educación en España (1857-1975). Una visión hacia lo local, en *Reloj de arena. Historia de la Educación en España (1857-1975)* (pp. 89-95). Cabra del Santo Cristo: Contraluz.
- GETINO, L. (1917). *Caracteres y siluetas: D. Rufino Blanco*. Madrid: Rosas y Espinas.
- GÓMEZ BLANCO, F. Testimonio al autor (8/4/2020).
- GONZÁLEZ BLANCO, M. Testimonio al autor (8/4/2020).
- Homenaje a D. Rufino Blanco* (1932). La Palanca (1109:6.1.1932), p. 1.
- MARTORELL LINARES, M. (2002). De ciencias sociales y ángeles custodios: la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas bajo la guerra y la autarquía. *Historia y Política* 8, 229-252.
- MÉRIDA-NICOLICH, E. (1994). Rufino Blanco y Sánchez. Historia de la educación en España y América. En Delgado Criado, B. (ed.). *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, III, Madrid: Fundación de Santa María, pp. 621-624.
- NAVARRO, M. (1961). *La vida ejemplar de D. Rufino Blanco*. Recuperado de: <https://www.racmyp.es/contenido/archivo-rufino-blanco/46/>
- TORREBADELLA-FLIX, X. (2014). Rufino Blanco Sánchez y las fuentes bibliográficas de la educación física y el deporte en España. *International Journal of Sport Science* 37, 281. Recuperado de: <https://cutt.ly/bnQjK0v>



- ROGERIO SÁNCHEZ, J. et al. (1933). *Homenaje a D. Rufino Blanco y Sánchez con motivo de su jubilación*. Madrid. Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/RufinoBlanco/AO21.pdf>
- Vida Económica* (1935). Don Rufino Blanco (908), p. 125. Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/RufinoBlanco/AO23.pdf>
- ZAHONERO, J. (1916). Rufino Blanco y su nueva obra. *La Independencia* (16/03/1916). Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/RufinoBlanco/AO23.pdf>
- ZARAGÜETA y BENGOCHEA, J. (1961) Necrología de Rufino Blanco en su primer centenario. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 243-252. Recuperado de: <https://www.racmyp.es/docs/RufinoBlanco/ARB4.pdf>





VALORACIONES SOBRE EL CLAUSTRO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y DE BACHILLERATO

ASSESSMENTS ON TEACHING STAFF OF SECONDARY EDUCATION

María González Álvarez^{a}*

Fechas de recepción y aceptación: 21 de marzo de 2020 y 28 de abril de 2020

DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2021.59.730

Resumen: En el presente trabajo se pretende realizar un estudio exploratorio sobre el claustro del profesorado de los centros de ESO y Bachillerato. Los objetivos que se proponen se refieren a la formación inicial y permanente recibida por el profesorado respecto al claustro, la valoración de la importancia de sus competencias y el cumplimiento de estas, el claustro como órgano de participación, su eficacia y la atención que le prestan las administraciones educativas. Se elaboró y puso a disposición del profesorado un protocolo específico que fue enviado por correo electrónico a una muestra de centros seleccionados al azar en función de su titularidad y de la población de las distintas provincias de España. Respondieron a este 1318 profesores y profesoras. Se realizaron los correspondientes análisis descriptivos, diferencia de medias y análisis multivariado. El coeficiente de fiabilidad de Cronbach es de .96. Del análisis se colige que el profesorado otorga una alta valoración a la importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro, por lo que se encuentra satisfecho como miembro de este y se considera un órgano razonablemente eficaz. El profesorado entiende que debe mejorarse su formación inicial y permanente respecto a los temas referidos a este órgano, así como el grado de cumplimiento de sus competencias, la

^aDepartamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico I (Personalidad, Evaluación y Psicología Clínica). Universidad Complutense de Madrid.

*Correspondencia: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Psicología. Avenida Séneca, 2. 28040 Madrid. España.

E-mail: maria_gonzalez@ucm.es



valoración que las administraciones educativas realizan de su funcionamiento y la atención que prestan a sus acuerdos.

Palabras clave: educación secundaria, formación inicial, formación permanente, competencias del claustro, claustro escolar.

Abstract: This paper aims to conduct an exploratory study about the teaching staff in secondary education schools. The goals proposed are referred to the initial and ongoing training of teachers concerning the teaching staff, the value given to the competences and their accomplishment, the board as a participative body, its effectiveness and the attention paid to the board by the educative administration. To achieve this goal, we have written a specific test protocol that has been sent by email to schools chosen at random considering the ownership of the schools and the population of the different provinces of Spain. The protocol was answered by 1318 teachers. We have carried out the appropriate descriptive analysis, media differences and multivariable analysis. Cronbach's coefficient of reliability is 0.96. The analysis shows that teachers highly value the importance of the teaching staff competences for the education of the students and the school management, so they are also satisfied as members of the teaching staff, considering it to be an effective body for the school. Teachers consider that their initial and ongoing training in the board-related aspects should improve, as well as the accomplishment of the general board's tasks, the value given to the board coordinated by the administration and the attention it pays to its agreements and suggestions.

Keywords: secondary education, initial training, ongoing training, teaching staff competences, teaching staff.

1. INTRODUCCIÓN

En el artículo 27.7 de la Constitución española de 1978 se consagra el derecho del profesorado, familias y alumnado a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. Derecho que se ha ido desarrollando mediante las correspondientes leyes orgánicas y las específicas de las distintas comunidades autónomas en el ámbito de sus competencias.

En el presente trabajo se pretende analizar el claustro de los centros de educación secundaria obligatoria (en adelante ESO) y bachillerato, órgano específico de participación del profesorado. Es un tema escasamente tratado en la investigación educativa a pesar de su importancia para el funcionamiento del centro y la enseñanza del alumnado. No obstante, tiene una atención central en el desarrollo y quehacer diario de los centros educativos, fundamentalmente en lo que se refiere a aspectos como el reparto de competencias con el con-



sejo escolar y al debate entre dirección y profesorado por asumir las distintas atribuciones-preeminencia en el claustro. Con este objetivo se analiza la valoración que se otorga a la formación inicial y permanente que se recibe en relación con el claustro así como los distintos temas que pueden incluirse en sus programas de formación; la valoración que se realiza de las competencias que la normativa asigna al órgano y cómo las cumple en su funcionamiento; la duración media de sus sesiones de trabajo y el número que se realizan durante el curso; la importancia que tiene como órgano de participación del profesorado y su eficacia; cómo atiende a los problemas reales del centro; cómo se considera que las administraciones valoran su funcionamiento y atienden a los acuerdos y sugerencias que realizan.

La participación en educación se entiende como un factor necesario en los centros para el desarrollo del alumnado y el éxito escolar (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016; Bolívar, 2006), debiendo considerarse el ejercicio de dicha participación como algo más que un formalismo (Moliner-García, Traver-Martí, Ruiz-Bernardo y Segarra-Arnau, 2016). Según Martín-Bris y Muñoz-Martínez (2010) sin la participación del profesorado en los procesos de cambio educativo no existen posibilidades de que este tenga éxito. Participación que para Raso-Sánchez, Sola-Martínez e Hinojo-Lucena (2017) es bien valorada por el 92,8 %, estando las profesoras más satisfechas que sus colegas varones respecto a la participación en relación con los aspectos organizativos del centro.

Se entiende que tanto en la formación inicial como permanente deben incluirse aspectos relativos al claustro, al estar la calidad de la enseñanza relacionada con la formación del profesorado (Barber y Mourshed, 2007; More y Mula-Benavent, 2015; OCDE, 2014; Rivas-Borrel, 2014; Sanz-Ponce, Hernando-More y Mula-Benavent, 2015; Tiana-Ferrer, 2011). Según Ordoñez-Sierra (2008) el profesorado tiene importantes carencias en su formación inicial respecto al conocimiento y participación en las estructuras participativas del centro.

Señalan Sanz-Ponce et al. (2015) que “la formación del profesorado de Educación Secundaria se ha enfrentado tradicionalmente a diversos retos/problemas (...) teniendo que elegir entre un carácter formativo o instructivo” (2015, p. 217).

Ros-Garrido y García-Rubio (2016) señalan la conveniencia de que el profesorado lleve a las aulas las reformas educativas, para lo cual son necesarias tanto una adecuada formación inicial como permanente. En relación con la



formación inicial, en materia de igualdad de género, Pinedo-González, Arroyo-González y Berzosa consideran que “resulta difícil para el profesorado en formación detectar en ejemplos reales la existencia de situaciones tanto implícitas como explícitas de desigualdad, discriminación o violencia simbólica en base al género” (2018, p. 46). Formación que debe referirse al contexto del aula y tener una orientación práctica (Domínguez, Calvo y Vázquez, 2015; Moriña-Diez y Parrilla-Latas, 2006; Oliver-Trobat, 2009; Rivas-Borrel, 2014), por lo que debe establecerse, según Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011) una adecuada integración entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado. En relación con el importante avance hacia una escuela más inclusiva entienden Durán-Gisbert y Giné (2012) que “tanto la formación inicial como la formación del profesorado en servicio (...) deben enfatizar la idea de que la respuesta a la diversidad educativa del alumnado es una tarea colectiva” (2012, p. 42).

Respecto a las competencias que la normativa asigna al claustro tanto a su importancia como a la atención que a ellas les dedica el órgano de gobierno, entienden Raso-Sánchez et al. (2017) que la percepción que tiene el profesorado de los factores organizativos del centro mejora en el tiempo, según se observa al analizar los estudios realizados.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo se refieren a los aspectos que se indican en relación con el claustro del profesorado:

1. Examinar la formación inicial y permanente del profesorado.
2. Valorar las competencias que le asigna la normativa y la importancia que tiene para el funcionamiento del centro y la educación del alumnado.
3. Conocer el grado del cumplimiento respecto a sus competencias.
4. Analizar el tiempo de duración de sus sesiones y su frecuencia anual.
5. Investigar su importancia como órgano de participación.
6. Conocer la valoración que de este realiza el profesorado respecto a su eficacia y la atención a los problemas reales del centro.
7. Estudiar la valoración que las administraciones educativas realizan de su funcionamiento y la atención que prestan a sus acuerdos y sugerencias.



3. MÉTODO

3.1 *Muestra*

Para conocer la importancia del claustro en relación con el funcionamiento del centro se ha realizado una consulta al profesorado que imparte docencia en ESO y bachillerato de las diferentes comunidades autónomas de España. Para ello se ha elaborado un protocolo *ad hoc* que fue enviado por correo electrónico a una muestra de centros seleccionados al azar, en función de la población de las distintas provincias de España y de su titularidad. La muestra ha sido extraída del Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios del Ministerio de Educación. El cuestionario estaba acompañado de una carta en la que se señalaban los objetivos del trabajo y la importancia de la colaboración solicitada, indicando que las respuestas se recogían en una aplicación de Google e indicando que el envío de las respuestas se realizase de manera totalmente anónima.

De los 1318 docentes que han cumplimentado el protocolo propuesto, el 58,3 % son profesoras, el 41,4 % profesores y el ,3 % no responde respecto a su sexo. Su edad media es de 47,8 años (profesoras 46,7 y profesores 49,2, grado de significación ,000, en adelante p). Su experiencia profesional media es de 19,7 años (profesoras 18,4 y profesores 21,5, p ,000). El 90,1 % ejerce en centros públicos, el 9,6 % en centros privados-concertados y el ,4 % en centros privados. El 71,2 % imparte preferentemente docencia en ESO y el 28,8 % en bachillerato.

3.2 *Variables e instrumentos*

Con el presente trabajo se pretende realizar un estudio exploratorio que nos informe sobre la importancia que para el profesorado de ESO y bachillerato tiene el claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro. Las competencias analizadas del órgano de gobierno son las establecidas en el artículo 129 de la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

La validez del contenido se ha analizado mediante “el juicio de expertos” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). Dichos expertos son tres inspectores



de educación, tres directores y directoras de centros de ESO y bachillerato (dos públicos y uno privado-concertado) y cuatro profesores y profesoras de dichas enseñanzas (tres de titularidad pública y uno privada-concertada). En relación con la validez del constructo, de los 52 ítems que lo componen, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tiene un valor de ,949 y la prueba de esfericidad de Bartlett un grado de significación de ,000. En el análisis factorial que se ha realizado con dichos ítems el método de extracción utilizado ha sido el Análisis de Componentes Principales y el método de rotación Varimax con Kaiser. La rotación converge en 8 iteraciones. Ocho factores explican el 70,0 % de la varianza, con valores respectivos del 19,7, 16,9, 14,3, 4,5, 4,3, 4,2, 3,8 y 2,3 %.

Los factores se corresponden con la temática siguiente: Factor 1.º “Atención y dedicación del claustro a sus competencias”. Factor 2.º “Importancia de diferentes temas para la formación continua del profesorado”. Factor 3.º “Importancia de las competencias del claustro para el funcionamiento general del centro”. Factor 4.º “Satisfacción del profesorado con el claustro e importancia de éste para la educación del alumnado”. Factor 5.º “Valoración de la formación inicial y permanente respecto a la participación en el claustro”. Factor 6.º “Participación en la selección del director y conocer las candidaturas a la dirección”. Factor 7.º “Valoración del funcionamiento del claustro por parte de las Administraciones educativas y atención que prestan a sus acuerdos y sugerencias”. Factor 8.º “Promover por parte del claustro iniciativas en el ámbito de la investigación y experimentación y de la formación del profesorado”.

Para calcular la fiabilidad de la prueba se utiliza el coeficiente de Cronbach, el cual alcanza un valor de $\text{Alpha} = ,96$ (en la escala de 0 a 1) para el total de los 52 elementos analizados. Respecto a los tres elementos de la formación inicial y permanente la fiabilidad es de ,73. En relación con la importancia de los temas de formación (13 elementos), el coeficiente de Cronbach es ,95. La satisfacción como miembro del claustro y su importancia, con 3 elementos, tiene un coeficiente de ,76. La importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro (14 elementos) alcanza un coeficiente de Cronbach de ,94. La importancia del claustro como órgano de participación, su eficacia y la atención que dedica a los problemas del centro (5 elementos) tiene un coeficiente de ,87. La atención que el claustro dedica a sus competencias (14 elementos) tiene un coeficiente de Cronbach de ,95.



TABLA 1
Coeficientes de fiabilidad de Cronbach

Temas	Coeficiente de Cronbach
1. Formación inicial y permanente (3 elementos)	,73
2. Importancia de temas de formación (13 elementos)	,95
3. Satisfacción como miembro del claustro. Importancia para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro (3 elementos)	,76
4. Importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro (14 elementos)	,94
5. Importancia como órgano de participación. Eficacia. Atención a los problemas del centro. Valoración y atención por parte de las administraciones educativas (5 elementos)	,87
6. Atención y dedicación que dedica a sus competencias (14 elementos)	,95
Total (52 elementos)	,96

El cuestionario propuesto consta de los siguientes elementos:

1. Variables de clasificación: sexo, edad, experiencia docente, titularidad del centro, tamaño del centro (según número de alumnos y alumnas).

2. Formación inicial y permanente. “Formación inicial recibida en los estudios universitarios respecto a las competencias y funcionamiento del claustro”, “formación inicial que reciben en la actualidad los estudiantes de profesorado respecto a las competencias y funcionamiento del claustro” y “formación permanente que el profesorado recibe de las administraciones educativas respecto a las competencias y funcionamiento del claustro”.

3. Importancia de distintos temas para la formación continua del profesorado integrante del claustro: “normativa”, “pedagogía-psicología”, “nuevas tecnologías”, “resolución de conflictos y convivencia”, “gestión del cambio e innovación”, “trabajo cooperativo”, “metodología didáctica”, “atención a las familias”, “dinámica de grupos”, organización y gestión de equipos docentes”, “orientación escolar”, “evaluación del rendimiento escolar” y “habilidades sociales”.

4. Competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro y cumplimiento de las mismas por parte del claustro: “formular al equipo directivo y al consejo escolar propuestas para la elaboración de los



proyectos del centro y de la programación general anual”, “aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual”, “fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación del alumnado”, “promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”, “promover iniciativas en el ámbito de la formación del profesorado del centro”, “elegir a sus representantes en el consejo escolar del centro”, “participar en la selección del director o directora” (en el caso de que proceda según las características del centro), “conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos o candidatas” (en el caso de que proceda según las características de su centro), “analizar y valorar el funcionamiento general del centro”, “analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar”, “analizar y valorar los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro”, “informar sobre las normas de organización y funcionamiento del centro”, “conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la norma vigente” y “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro”.

5. “Tiempo de duración media de las sesiones del claustro”, “número de sesiones del claustro que se celebran anualmente en el centro”, “valoración de la importancia del claustro en los centros en los que usted es o ha sido docente como órgano de participación del profesorado”, “eficacia del claustro”, “cómo atiende el claustro los problemas reales del centro”, “cómo valoran las administraciones educativas el funcionamiento de los claustros” y “cómo atienden las administraciones educativas los acuerdos y sugerencias que realizan los claustros”.

Para realizar los análisis estadísticos correspondientes se utilizan los descriptivos, diferencia de medias y análisis multivariado (utilizando el método Scheffe). Las escalas que se proponen para las distintas valoraciones tienen un recorrido de 0 a 10 puntos, siendo el 0 el menor valor y el 10 el máximo. En relación con la edad del profesorado que responde a las cuestiones planteadas se establecen tres grupos de semejantes porcentajes, el primero de ellos es el de 43 o menos años, el segundo de 44 a 52 años y el tercero de 53 o más años. Respecto a los años de experiencia docente se establecen, asimismo, tres grupos, el primero de 14 o menos años, le sigue el de 14 a 25 años y el último de 26 o más años.



4. RESULTADOS

4.1 *Formación inicial y permanente del profesorado respecto a las competencias del claustro*

La valoración media que realiza el profesorado respecto a la formación recibida en los estudios universitarios, antes de acceder a la docencia, sobre las competencias y funcionamiento del claustro es de 2,7 puntos. El 70,7 % de las respuestas otorgan menos de cinco puntos. Valora mejor dicha formación el de los centros privados-concertados que el de los públicos (3,6 y 2,6 puntos, respectivamente, $p < ,000$). A este respecto no se ha solicitado en esa ocasión (aunque quizá proceda realizarlo en posteriores trabajos) al profesorado consultado la titularidad de la institución universitaria en la que ha realizado dicha formación inicial. No se encuentran diferencias en función del sexo, edad, tiempo de experiencia docente y tamaño del centro (en función del número de alumnos y alumnas).

La formación inicial que reciben en la actualidad los estudiantes de profesorado respecto a dichas competencias y funcionamiento del claustro es valorada con 4,3 puntos. En este caso tampoco se ha solicitado (quedando, asimismo, pendiente para futuros estudios) la procedencia del conocimiento que tienen sobre dicha formación. El 11,2 % le otorga menos de cinco puntos. El grupo de mayor experiencia docente valora mejor dicha formación que el de menor experiencia (4,5 y 4,0 punto, $p < ,015$). También es mejor valorada por el profesorado de los centros privados-concertados que por el de los públicos (4,8 y 4,2 puntos, $p < ,025$). No hay diferencias según el sexo y el número de alumnos y alumnas del centro.

La valoración que profesores y profesoras consultados otorgan a la formación permanente que reciben por parte de las administraciones educativas, respecto a las competencias y funcionamiento del claustro, es de 3,8 puntos. El 8,0 % la valora con menos de cinco puntos. No se encuentran diferencias en función de las variables analizadas.



4.2 *Importancia de diferentes temas para la formación continua como profesor o profesora integrante del claustro*

El profesorado otorga una importante valoración a los temas que se han propuesto de formación permanente. El menor valor lo asigna a la “normativa” (7,2 puntos) y el mayor a la “resolución de conflictos y convivencia” (8,4). Con ocho puntos se valora “la metodología didáctica”. Entre siete y ocho puntos están valorados los restantes temas propuestos.

TABLA 2
Formación permanente

<i>Temas de formación permanente</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>
1. Normativa	7,2	2,2
2. Pedagogía-psicología	7,8	2,3
3. Nuevas tecnologías	7,9	1,9
4. Resolución de conflictos y convivencia	8,4	1,9
5. Gestión del cambio e innovación	7,5	2,0
6. Trabajo cooperativo	7,6	2,1
7. Metodología didáctica	8,0	1,9
8. Atención a las familias	7,7	1,9
9. Dinámica de grupos	7,5	2,1
10. Organización y gestión de equipos docentes	7,4	2,2
11. Orientación escolar	7,4	2,1
12. Evaluación del rendimiento escolar	7,6	2,0
13. Habilidades sociales	7,9	2,0

4.3 *Importancia de cada una de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro. Atención que el claustro presta a sus competencias*

El profesorado otorga una notable valoración a la importancia que tienen las 14 competencias del claustro para la educación del alumnado y el fun-



cionamiento del centro. El recorrido va desde el menor valor de 7,5 puntos, referido a “elegir a sus representantes en el consejo escolar del centro”, hasta el máximo valor de 8,6 para la competencia de “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro”.

El recorrido de las valoraciones que el órgano de gobierno presta a sus competencias va del menor valor de “promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”, con 6,0 puntos, al máximo de “informar las normas de organización y funcionamiento del centro”, con 7,3 puntos.

TABLA 3

Importancia que tiene cada una de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro. Atención que dedica a sus competencias

(1) Importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro.					
(2) Atención que dedica a sus competencias.					
<i>Competencias del claustro</i>	<i>(1)</i>		<i>(2)</i>		<i>Correlación</i>
	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	
1. Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual	7,8	1,8	6,3	2,3	,360**
2. Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual	7,6	1,9	6,4	2,3	,415**
3. Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos y alumnas	7,9	1,9	6,3	2,4	,386**
4. Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica	7,7	2,0	6,0	2,5	,371**
5. Promover iniciativas en el ámbito de la formación del profesorado del centro	7,8	1,9	6,4	2,4	,359**



(1) Importancia de las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro. (2) Atención que dedica a sus competencias.					
Competencias del claustro	(1)		(2)		Correlación
	Media	Desviación	Media	Desviación	
6. Elegir a sus representantes en el Consejo Escolar	7,5	2,2	6,9	2,3	,521**
7. Participar en la selección del director o directora	7,9	2,4	6,1	3,0	,418**
8. Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección	8,1	2,2	6,4	2,9	,423**
9. Analizar y valorar el funcionamiento general del centro	8,4	1,7	7,0	2,2	,359**
10. Analizar y valorar la evolución del rendimiento escolar	8,2	1,7	7,2	2,1	,388**
11. Analizar y valorar los resultados de las evaluaciones internas y externas del centro	7,9	1,9	6,9	2,2	,402**
12. Informar las normas de organización y funcionamiento del centro	8,5	1,5	7,3	2,0	,408**
13. Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que estas se atengan a la ley vigente	8,1	1,8	6,9	2,3	,434**
14. Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro	8,6	1,5	7,1	2,2	,373**

**La correlación es significativa al nivel ,01 (bilateral)

Las profesoras valoran mejor que los profesores la importancia de todas las competencias del claustro para la educación del alumnado y el funcionamiento del centro, así como la atención que dedica a sus competencias, con excepción de las competencias referentes a la elección de la dirección y conocimiento de candidaturas y proyectos presentados, el funcionamiento del centro y sus normas de organización, entre las que no se encuentran diferencias.

En las valoraciones que se realizan respecto a la edad y el tiempo de experiencia docente no se establecen diferencias.



Se consideran más importantes para los docentes de los centros privados-concertados las competencias de “fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos y alumnas”, “promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”, “promover iniciativas en el ámbito de la formación del profesorado del centro” y “analizar y valorar los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro”. Por el contrario, el profesorado de los centros públicos valora mejor las competencias de “elegir sus representantes en el consejo escolar del centro”, “participar en la selección del director o directora” y “conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos”.

Es mejor valorada por parte del profesorado de los centros privados-concertados la atención que el claustro dedica a las competencias de “fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos y alumnas”, “promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica”, “promover iniciativas en el ámbito de la formación del profesorado del centro”, “analizar y valorar los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro”, “informar las normas de organización y funcionamiento del centro”, “conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente” y “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro”.

El de los centros públicos valora mejor la atención del claustro a las competencias de “elegir sus representantes en el consejo escolar del centro”, “participar en la selección del director o directora” y “conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos o candidatas”.

4.4 *Análisis de diversos aspectos del claustro*

4.4.1 *Importancia del claustro en la educación del alumnado del centro*

El profesorado de ESO y de Bachillerato valora con 7,5 puntos de media la importancia que tiene el claustro en la educación del alumnado (desviación



2,1). El 9,4 % le otorga menos de cinco puntos. Es mejor valorada por las profesoras, por el profesorado de menor tiempo de experiencia docente y por el de los centros privados-concertados. No se encuentran diferencias significativas según la edad y tamaño del centro.

TABLA 4
Importancia del claustro para la educación del alumnado del centro

Importancia del claustro para la educación del alumnado del centro	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>
	7,5	2,1	8,0	8,0
1. Sexo		ρ		
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
Profesoras	7,8		,000	
Profesores	7,2			
2. Tiempo de experiencia docente		ρ		
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>
Hasta 14 años	7,7			,023
De 15 a 25 años	7,6			,031
26 o más años	7,3			
3. Titularidad del centro		ρ		
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
Públicos	7,5		,002	
Privados-concertados	8,1			

4.4.2 Importancia del claustro para el buen funcionamiento del centro

El profesorado otorga 8,4 puntos a la importancia del claustro para el buen funcionamiento del centro. Solo el 4 % lo valora con menos de cinco puntos. Dicha importancia es mejor para las profesoras y para el profesorado de los centros privados-concertados. No se establecen diferencias en función de los grupos de edad, experiencia docente y tamaño del centro.



TABLA 5
Importancia del claustro para el buen funcionamiento del centro

Importancia del claustro para el buen funcionamiento del centro	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>
	8,4	1,7	9,0	10,0
1. Sexo		ρ		
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
Profesoras	8,6		,000	
Profesores	8,2			
2. Titularidad del centro		ρ		
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
Públicos	8,4		,016	
Privados-concertados	8,8			

4.4.3 Satisfacción como miembro de los claustros de los centros en los que ha impartido docencia

El profesorado consultado otorga un valor de 6,7 puntos a su satisfacción como miembro del claustro. El 11,8 % la valora con menos de cinco puntos. El que ejerce en centros privados-concertados otorgan mayor puntuación que el de los públicos.

4.4.4 Duración media de los claustros que se celebran en su centro y número de sesiones anuales

Las sesiones del claustro tienen una duración media de 88,4 minutos, con una desviación de 31,7 minutos. No se encuentran diferencias en función de las distintas variables analizadas.

Se reúnen una media de 6,6 veces al año. Los privados-concertados, 10,3 sesiones anuales y los públicos, 6,2 (ρ ,000). No se encuentran diferencias en función del tamaño del centro.



4.4.5 Importancia del claustro como órgano de participación del profesorado. Eficacia del claustro. Atención del claustro a los problemas reales del centro

Se valora con 7,0 puntos (desviación 2,2), la importancia del claustro como órgano de participación del profesorado. El 11,7 % le otorga menos de cinco puntos. No se encuentran diferencias en función de las variables estudiadas.

La eficacia del claustro se valora con 6,3 puntos. El 17,9 % le otorga menos de cinco puntos. Es más eficaz el claustro para las profesoras y para el profesorado de los centros privados-concertados. No se encuentran diferencias según la edad, tiempo de experiencia docente y tamaño del centro.

Se valora con 6,4 puntos (desviación 2,0) cómo el claustro atiende los problemas reales del centro, otorgando el 16,0 % menos de cinco puntos. El de los centros privados-concertados le da una mayor valoración que el de los públicos (7,0 y 6,4 puntos, respectivamente, p ,001). No se encuentran diferencias en función de las restantes variables analizadas.

TABLA 6
Eficacia del claustro en los centros en los que usted es o ha sido docente

Eficacia del claustro en los centros en los que usted es o ha sido docente	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>
	6,3	2,1	7,0	7,0
1. Sexo	ρ			
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
Profesoras	6,5		,007	
Profesores	6,1			
2. Titularidad del centro	ρ			
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
Públicos	6,3		,018	
Privados-concertados	6,8			



4.4.6 Valoración por parte de las administraciones educativas del funcionamiento de los claustros y su atención a los acuerdos y sugerencias que realizan

Se otorga 4,7 puntos a la opinión que se tiene sobre la valoración que las administraciones educativas realizan del funcionamiento de los claustros. El 38,9 % le proporciona menos de cinco puntos. Realiza mejor valoración el profesorado de los centros privados-concertados y el grupo de menor edad respecto al de mayor edad. No se encuentran diferencias en función de las restantes variables.

TABLA 7
Valoración por parte de las administraciones educativas del funcionamiento de los claustros

Valoración por parte de las administraciones educativas del funcionamiento de los claustros	<i>Media</i>	<i>Desviación</i>	<i>Mediana</i>	<i>Moda</i>
	4,7	2,4	5,0	5,0
1. Titularidad del centro		ρ		
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	
Públicos	4,6		,001	
Privados-concertados	5,4			
2. Edad		ρ		
Grupos	<i>Media</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>
Hasta 43 años	5,0			,034
De 44 a 52 años	4,6			
53 o más años	4,5			

Se valora con 4,0 puntos cómo atienden las administraciones educativas los acuerdos y sugerencias que realizan los claustros, con menos de cinco puntos el 53,6 %. Es mejor valorada por las profesoras, el profesorado de los centros privados-concertados, el grupo de menor edad y el de menor experiencia docente.



TABLA 8
Atención por parte de las administraciones educativas a los acuerdos y sugerencias que realizan los claustros

Atención por parte de las administraciones educativas a los acuerdos y sugerencias que realizan los claustros	Media	Desviación	Mediana	Moda
	4,0	2,4	4,0	5,0
1. Sexo		ρ		
Grupos	Media	Grupo 1	Grupo 2	
Profesoras	4,1		,001	
Profesores	3,7			
2. Titularidad del centro		ρ		
Grupos	Media	Grupo 1	Grupo 2	
Públicos	3,9		,000	
Privados-concertados	4,7			
3. Edad		ρ		
Grupos	Media	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Hasta 43 años	4,3		,005	,019
De 44 a 52 años	3,7			
53 o más años	3,8			
4. Tiempo de experiencia docente		ρ		
Grupos	Media	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Hasta 14 años	4,2			,040
De 15 a 25 años	3,9			
26 o más años	3,7	ρ		

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El claustro y el consejo escolar son los órganos de participación de los centros educativos; el primero es específico del profesorado y el segundo, de participación de la comunidad educativa. Es, por tanto, un órgano de gran



importancia en los centros de ESO y Bachillerato, aunque no se ha estudiado con frecuencia en la investigación educativa, ya que esta se centra con mayor asiduidad, quizá por su novedad e importancia socioeducativa, en el consejo escolar. No obstante lo anterior, existe una especial atención a su órgano específico de gobierno por parte del profesorado en su debate y quehacer diario, aunque en demasiadas ocasiones llevado a cabo con un carácter excesivamente corporativista y en contraposición y competencia con el consejo escolar, al que en ocasiones se considera como competidor más que como órgano de participación complementario y de representación de toda la comunidad educativa.

Se entiende con Ordoñez-Sierra (2008) que debe mejorarse tanto la formación inicial como permanente del profesorado de ESO y bachillerato en relación con su participación en el claustro, a la vez que, tal como señalan Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011), es necesaria una adecuada integración de dichas etapas de formación. Se considera que dicho tema debe incluirse tanto en la formación inicial como en la permanente del profesorado, al relacionarse la calidad de la educación con la formación del profesorado (Barber y Mourshed, 2007; Tiana-Ferrer, 2011; OCDE, 2014; Rivas-Borrel, 2014; Sanz-Ponce et al. 2015). La participación en los centros no debe entenderse como un mero formalismo (Moliner-García et al., 2016) ya que se considera necesaria para el desarrollo del alumnado y el éxito escolar (Andrés-Cabello y Giró-Miranda, 2016; Bolívar, 2006) y que sin dicha participación del profesorado en los procesos de cambio educativo no existen posibilidades de que estos tengan éxito (Martín-Bris y Muñoz-Martínez, 2010).

En el presente trabajo el profesorado valora, en general, adecuadamente su satisfacción respecto a su participación en el claustro (6,7 puntos), coincidiendo con lo señalado por Raso-Sánchez et al. (2017).

Las competencias que la normativa le asigna son en ocasiones objeto de debate por parte del profesorado, entendiendo que estas son insuficientes y considerando que algunas de las que tiene el consejo escolar deberían estar atribuidas al órgano de participación del profesorado. No obstante, en el presente trabajo se entiende que dichas competencias están adecuadamente asignadas al claustro, (todas y cada una) otorgan una alta valoración a su importancia. Se puede considerar que la asignación de competencias que la normativa le otorga al órgano de gobierno es adecuada tanto para el buen funcionamiento del centro como para la calidad de la enseñanza que ofrece el centro. Y todo



ello a pesar de las quejas que en ocasiones se manifiestan entre el profesorado. Otros aspectos adecuadamente valorados se refieren al claustro como órgano de participación, su eficacia en el centro y a cómo atiende a sus problemas reales.

El profesorado consultado considera que la formación inicial que ha recibido en su etapa universitaria respecto a este órgano de gobierno no ha sido adecuada, siendo mejor valorada por el que ejerce en centros privados-concertados. Entendiendo, asimismo, que puede mejorarse la formación que al respecto reciben por parte de las administraciones educativas.

Los temas de formación que se han propuesto se valoran todos ellos como adecuados, en un recorrido del menor valor de 7,2 puntos al mayor de 8,4. Por otro lado, también se valoran de manera adecuada la importancia de las competencias (de un valor mínimo de 7,5 puntos a un máximo de 8,6). Se otorga menor valoración a la atención que el órgano de gobierno dedica a dichas competencias. También se da una adecuada valoración a su importancia para la educación del alumnado y para el buen funcionamiento del centro. Al grado de satisfacción como miembros del claustro le otorga el profesorado consultado 6,7 puntos, por lo que considera a este como un adecuado órgano de participación del profesorado. A la eficacia y atención que presta a los problemas reales del centro se le otorga una valoración de 6,5 puntos. La duración media de sus sesiones es de 88,4 minutos y se reúnen 6,6 veces durante el curso.

Se ha observado que las competencias asignadas por la normativa al órgano de gobierno del profesorado son adecuadas, según criterio de sus componentes; no obstante, procede que dichos órganos atiendan y ejecuten dichas competencias de manera más adecuada. Entendemos que, dada su importancia, convendría seguir analizando el claustro en cuanto a su relación con el funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza que ofrece a su alumnado. En la formación inicial del profesorado, en la etapa previa a su trabajo docente, debería estudiarse con mayor profundidad el órgano de gobierno indicado. De igual manera cabría mejorar los programas de formación permanente del profesorado. En próximos trabajos sería de interés conocer la titularidad de los centros universitarios en los que el profesorado ha realizado sus estudios toda vez que tanto en lo que se refiere a la formación inicial como a la permanente son mejor valoradas por el profesorado que ejerce en centros privados-concertados. Se entiende, por otro lado, que las administraciones educativas podrían mejorar la valoración que realizan del funcionamiento del órgano de gobierno



específico del profesorado, así como la atención que prestan a los acuerdos y sugerencias que estos realizan en su actividad. En este sentido, una mejor y mayor comprensión de sus competencias ayudaría a evitar los desencuentros que en ocasiones se producen con las establecidas para el consejo escolar y centrarían más el trabajo específico de cada uno de los órganos de gobierno, a la vez que enmarcaría adecuadamente las competencias de la dirección del centro como presidente o presidenta del órgano de gobierno.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉS-CABELLO, S. y GIRÓ-MIRANDA, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19(1), 61-71. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.24546>
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Edit: McKinsey & Company Report. Recuperado de: <https://n9.cl/rg529>
- BOLÍVAR, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, 119-146. Recuperado de: <https://n9.cl/wddq>
- Constitución Española de 1978. Recuperado de: <https://n9.cl/om7zy>
- DOMÍNGUEZ, J., CALVO, J. y VÁZQUEZ, C. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: Enfoque de Resultados. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* 2(1), 11-18. Recuperado de: https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/download/reipe.2015.2.1.72/pdf_1
- DURAN-GISBERT, D. y GINÉ-GINÉ, C. (2017). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas* 41, 31-44. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/260>
- ESCOBAR-PÉREZ, J. y CUERVO-MARTÍNEZ, A. (2008). Validez del contenido y juicio de expertos. *Avances en Medición* 6, 27-36. Recuperado de: <https://n9.cl/6xmf>
- Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo de Educación. BOE 4/5/2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>



- MARTÍN-BRIS, M. y MUÑOZ-MARTÍNEZ, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “Una escuela para todos”. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8(3), 120-138. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autorExterno/BNE/951511>
- MOLINER, O., TRAVER, J. A., RUIZ, M. P. y SEGARRA, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18(2), 116-129. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110/1433>
- MORIÑA-DIEZ, A. y PARRILLA-LATAS, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 339, 517-539. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/66853>
- OCDE (2014). *TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://n9.cl/cxkoj>
- OLIVER-TROBAT, M. F. (2009). Análisis de la formación permanente del profesorado institucional en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears. *II Seminario Internacional. Nuevos retos de la profesión docente*. Barcelona, España. Recuperado de: <https://n9.cl/6qda6>
- ORDOÑEZ-SIERRA, R. (2008). Análisis de las opiniones mostradas por el profesorado de educación primaria sobre su grado de participación en los centros escolares de Sevilla capital. *Bordón* 60(2), 139-157. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2717073.pdf>
- PINEDO-GONZÁLEZ, R., ARROYO-GONZÁLEZ, M. J. y BERZOSA, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación* 21, 35-51. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.18172/con.3306>
- RIVAS-BORREL, S. y UGARTE-ARTAL, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios sobre Educación* 27, 153-168. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.27.153-168>
- RASO-SÁNCHEZ, F., SOLA-MARTÍNEZ, T. e HINOJO-LUCENA, F.J. (2017). Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar. *Bordón. Revista de Pedagogía* 69(2),



- 79-96. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/41372>
- ROS-GARRIDO, A. y GARCÍA-RUBIO, J. (2017). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas* 50, 101-119. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/21>
- SANZ-PONCE, J. R., HERNANDO-MORE, I. y MULA-BENAVENT, J. M. (2015). La percepción del profesorado de Educación Secundaria en la Comunidad Valenciana acerca de sus conocimientos profesionales. *Estudios sobre Educación* 29, 215-234. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5349084.pdf>
- TIANA-FERRER, A. (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes* 11, 13-27. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/32896>
- ZABALZA-BERAZA, M. A. y ZABALZA-CERDEIRIÑA, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *CEE Participación Educativa* 16, 103-113. Recuperado de: https://reunir.unir.net/.../2013_05_23_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence...



NORMAS DE ADMISIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS COLABORACIONES

1. Los artículos de investigación deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas: <http://revistas.ucv.es>. Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de unas orientaciones en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma. El autor debe registrarse en esta plataforma para enviar el trabajo y seguir todo el proceso de publicación. Si el autor ya tiene cuenta de usuario Inicie sesión [aquí](#) o [Regístrese aquí](#) si aún no tiene cuenta de usuario.

2. La revista no publicará dos artículos de un mismo autor en un mismo año. Debe existir al menos un periodo de carencia de al menos un año entre los artículos.

3. Las reseñas deben ser enviadas a través del correo electrónico: roberto.sanz@ucv.es.

4. Los trabajos, que deben ser originales y ajustados a estas normas, no pueden estar presentados a otra publicación simultáneamente. Debido a su dimensión nacional e internacional, los artículos pueden redactarse en español, inglés e italiano.

5. La revista se publica en julio y diciembre de cada año. Los trabajos serán valorados por dos revisores anónimos (*referees*), ajenos al Consejo de Redacción según el sistema de revisión por pares (doble ciego). Se aplica el software EPHORUS para la detección de plagios. Se enviará la aceptación o rechazo motivado a los autores antes de 90 días naturales. La Revista se reserva el derecho de cambiar, parcialmente, el estilo o el formato de los trabajos presentados.

6. Cada autor se compromete a seguir las sugerencias de los revisores para modificar los trabajos aceptados en el tiempo establecido por la Revista. Después de la publicación, recibirá un ejemplar de la revista y un archivo pdf con el formato definitivo.



7. En la primera página se hará constar el título del artículo en el idioma original. El cuerpo del texto deberá ir precedido necesariamente de dos resúmenes (uno de ellos en inglés y el otro en el idioma del artículo) que no excedan las 250 palabras cada uno. Se anotarán también *palabras clave* en las lenguas en las que se hayan redactado los resúmenes.

8. Los originales se presentarán en A4 con márgenes de 3 cm y justificación completa, en letra Times o Times New Roman de 12 puntos para el texto y la bibliografía; 10 puntos para resúmenes y los pies que indiquen el contenido de figuras, ilustraciones o tablas. Estas se incluirán preferentemente en el archivo principal. Para su redacción se seguirá la *Plantilla* (descargar [aquí](#)) que la Revista pone a disposición de los autores.

9. No se aceptarán imágenes, figuras y tablas de baja calidad por debajo de los 300 puntos por pulgada.

10. El texto se compondrá con párrafos con sangrado y con un interlineado de 1,5. Los artículos tendrán una extensión máxima de 7.500 palabras incluyendo figuras, notas, bibliografía y resúmenes. Las experiencias pedagógicas no superarán las 5.000 palabras; y las reseñas tendrán una extensión máxima de 1.000 palabras.

11. Las notas se incorporarán a pie de página, numeradas con cifras arábigas.

12. Los títulos de los apartados se presentarán en letra versalita común, numerados (1, 2, 3...) y separados por una línea del texto anterior. Los subapartados, se anotarán en redonda con cursiva con numeración (1.1, 1.2...) y separados por una línea del texto anterior.

13. La cursiva se utilizará para resaltar expresiones, palabras de otros o palabras en un idioma diferente.

14. Las citas de hasta 40 palabras se integrarán en el texto señaladas mediante comillas dobles. Las citas de mayor longitud se presentarán en cursiva en un párrafo separado del texto por una línea sencilla.

15. Las imágenes utilizadas deben indicar en todos sus casos su procedencia en el pie de foto con todos los datos precisos para su identificación (autor, obra, año URL, etc.) según sea el caso.

16. Las referencias dentro del texto y la bibliografía final se citarán según la normativa APA (consultar [aquí](#)).

17. El documento de *Declaración de autoría y cesión de derechos* (consultar [aquí](#)) deberá ser aceptado por todos los autores. No se publicará ningún texto del que la Editorial no disponga de su aceptación.



STANDARDS FOR ACCEPTANCE AND PRESENTATION OF CONTRIBUTIONS

1. Research articles must only be sent through the Journal Management Platform: <http://revistas.ucv.es>. Guidelines are available for new users on the journal website to help them register on the platform. The author must register on this platform to send the article and follow the publication process. If the author already has a user account, they should Start session [here](#) or [Register here](#) to create a user account.

2. The journal will not publish two articles of the same author in the same year. There must be a waiting period of at least a year between the two articles.

3. The reviews should be sent via email: roberto.sanz@ucv.es.

4. Work submitted should be original, should follow these guidelines and may not be submitted simultaneously to another publication. Owing to their national and international scope, articles may be written in Spanish, English and Italian.

5. The journal is published in July and December each year. Work will be reviewed by two anonymous reviewers (*referees*) who do not belong to the editing board, following a peer review system (double blind). Articles are checked by EPHORUS plagiarism detection software. Authors will be informed within 90 calendar days whether their work has been accepted or the reason for rejection. The journal reserves the right to partially change the style or format of work submitted.

6. Authors undertake to follow the suggestions made by reviewers for changes to work accepted for publication within the timescale stipulated by the Journal. Following publication, authors will receive a copy of the journal and a PDF file with their work in its final format.

7. The first page should show the title of the article in the original language. The body of the text must be preceded by two abstracts (one in English and the other in



the language of the article) of no more than 250 words each. *Keywords* must also be added in the languages used to write the abstracts.

8. Original work should be submitted in A4 format with 3 cm margins and full justification, in 12-point Times or Times New Roman font for text and bibliography; 10-point for abstracts and footnotes showing the content of figures, illustrations or tables. These will preferably be included in the main file. The text should follow the *Template* (download [here](#)) that the Journal makes available to the authors.

9. Poor quality images, figures and tables below 300 dpi (dots per inch) will not be accepted.

10. The text will consist of indented paragraphs with line spacing of 1.5 lines. Articles should not be longer than 7,500 words, including figures, notes, bibliography and abstracts. Pedagogical experiences should not exceed 5,000 words; and the reviews should not be longer than 1,000 words.

11. Notes must be included in the page footer, using Arabic numerals.

12. Section titles should be in small caps, numbered (1, 2, 3, etc.) and separated from preceding text by one line. Sub-sections will be in italics with numbering (1.1, 1.2, etc.) and separated from preceding text by one line.

13. Italics should be used to highlight expressions, citations and words in a different language.

14. Citations of up to 40 words in length should be included in the text and identified with double inverted commas. Longer citations should be shown in italics in a paragraph separated from the text by one line.

15. Any images used should always indicate their origin at the bottom with all the data necessary to identify them (author, work, year, URL, etc.) as appropriate.

16. References in the text and final bibliography should be cited in accordance with the APA guidelines (consult [here](#)).

17. The documents of *Declaration of Authorship and transfer of Rights* (consult [here](#)) must be accepted by all the authors. Articles without the acceptance document will not be published in the Journal.





Universidad
Católica de
Valencia
San Vicente Mártir

PETICIÓN DE INTERCAMBIO / *EXCHANGE REQUEST*

Institución
Institution

Dirección Postal
Address

País
Country

Teléfono
Telephone

Correo electrónico.....
E-mail

Estamos interesados en recibir su revista
We are interested in receiving your Journal

- Revista Anuario de Derecho Canónico / Facultad de Derecho Canónico
- Revista Edetania
- Revista Liburna
- Revista Nereis
- Revista Scio
- Revista Specula
- Revista Therapeia

Para mayor información visitar la página web <https://www.ucv.es>
For more information visit the website

Números que desea recibir
Issues you want to receive

Indique el nombre de la(s) revista(s) de su institución por la que quiere iniciar el intercambio
Indicate the name of your institution's journal(s) for which you want to start an exchange

Dirección de Intercambio
Exchange Address

Servicio de Intercambio.
Biblioteca de Santa Úrsula
Calle Guillem de Castro, 94
E-46001 Valencia (España)
+ 34 96 363 74 12
intercambio.pub@ucv.es

