



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza
España

López Melero, Miguel

Diversas miradas: democracia del amor

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 26, núm. 2, agosto, 2012, pp. 17-52

Universidad de Zaragoza

Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Diversas miradas: democracia del amor

Miguel LÓPEZ MELERO

RESUMEN

Al hacer una presentación de esta monografía sobre *Amor y Educación* lo primero que deseamos destacar es que todos los autores que han colaborado en la misma coinciden en señalar que la educación es un acto amoroso que nos capacita para respetar al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia. Sin aceptación del otro o la otra en la convivencia no hay educación, pero tampoco la hay sin la aceptación de sí mismo. La condición fundamental y básica para que el ser humano se desarrolle como un ser que aprende a pensar, que aprende a comunicarse, que aprende a sentir y que aprende a actuar, es el amor. El amar surge en el momento que abrimos un espacio a los demás, un espacio a las relaciones con otros u otras, porque supone ver y oír al otro sin prejuicios, sin expectativas, pero para que esto ocurra hay que estar dispuesto a hacerlo, hay que estar dispuesto a quererlo. Una vida sin amor no tiene sentido de ser vivida. Los seres humanos somos hijos del amor.

Lo que nos hace seres humanos, según este punto de vista, es nuestro vivir como seres cooperativos y amorosos, con conciencia de sí mismo y con conciencia social, en el respeto por sí mismo y por los otros. Pero para ello –subraya Maturana (1997)– debemos abandonar el discurso patriarcal de la lucha y la guerra, y volcarnos en el vivir matrístico del conocimiento de la naturaleza, del respeto y la colaboración en la creación de un mundo que admite el error y puede corregirlo. Una educación que nos lleve a actuar en la conservación de la naturaleza, a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla, una educación que nos permita vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la colaboración en la creación de un proyecto armonioso entre la naturaleza y el ser humano. Pero sólo si se vive en la biología del amor el individuo desarrolla el respeto a sí mismo y a los demás, así como una conciencia social.

Correspondencia

Miguel López Melero

Catedrático de Didáctica y
Organización Escolar

Universidad de Málaga

E-mail: melero@uma.es

Recibido: 04/10/11

Aceptado: 08/11/11

De acuerdo con esta teoría, compete al profesorado crear las condiciones necesarias para que el alumnado viva en la biología del amor educándose mutuamente, donde amor y conocimiento no son dos cosas alternativas sino que el amor es el fundamento de la vida humana y el conocimiento sólo un instrumento de la misma (MATURANA, 1994a). Lo más importante es que la educación sea capaz de crear las condiciones que permita a cada cual llegar a ser un ciudadano o una ciudadana culta, autónoma, responsable y, sobre todo, feliz. Por eso necesitamos una escuela pública apasionada por el conocimiento y por la vida (verdad), por el amor al otro u otra como legítimo otro u otra (bondad) y por saber vivir en el respeto a la diversidad como valor (belleza).

Solemos decir que vivimos en la sociedad del conocimiento y de la incertidumbre y que necesitamos de docentes competentes y comprometidos moralmente con la educación. Profesionales que tengan claro qué tipo de ciudadanía necesitamos y cómo debemos formar a dicha ciudadanía. Nuestro pensamiento es que este compromiso con la educación sólo se podrá lograr si nuestro modelo educativo, además de posibilitar una ciudadanía competente intelectualmente, consiga un buen ciudadano o una buena ciudadana donde el amor al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia sea el epicentro de su pensamiento y de sus acciones. No sólo necesitamos formar a la ciudadanía como personas intelectualmente cultas, sino moralmente buenas personas.

En este sentido las propuestas de los diversos autores apuntan hacia un proyecto moral de educación que propicie una ciudadanía pensante, crítica y culta que sea capaz de problematizar la realidad más cercana. Una ciudadanía libre y responsable capaz de guiar éticamente sus comportamientos y sepa tomar decisiones y asumir la responsabilidades de sus acciones, incluso, en situaciones complejas.

PALABRAS CLAVE: Amor, educación, docentes competentes, libertad, compromiso moral, educación ciudadana.

Diverse views: democracy of love

ABSTRACT

The first thing to be highlighted in this introduction to the special issue on *Love and Education* is that all contributing authors agree to point out that education is a loving act which allows us to respect each other as legitimate in our coexistence. If we do not accept each other in our coexistence, there is no education. And there is no education either, if we do not accept ourselves. The fundamental and basic condition for the development of the human being as someone who learns to think, to communicate, to feel and to act is love. Love comes when we open a space for others, a space for our relationships with others, because it entails seeing and listening to each other without prejudice, without expectations. But, for that to happen, we have to be willing to do this, we have to be ready to love. A life without love has no meaning. We, human beings, are children of love.

What makes us human beings are, according to this point of view, our daily lives as cooperative and loving beings, aware of ourselves and with a social conscience, respecting ourselves and respecting others. But, as Maturana (1997) point out, we must abandon the patriarchal speech about fight and war and must devote ourselves to live matristically in the knowledge of nature, of respect and of collaboration to build a world which accepts mistakes and can correct them. An education that takes us to conserve nature, to understand it in order to live with it and in it without dominating it, an education that allows us to live in individual and social responsibility away from abuses and collaborating to create a harmonious project between nature and the human being. Only if we live in the biology of love will the individual develop self-respect and respect towards others, as well as a social conscience.

According to this theory, it is the role of the teachers to create the necessary conditions for students to live the biology of love, teaching each other, with love and knowledge not being alternatives but love being the basis of human life and knowledge just an instrument of it (MATURANA, 1994a). The most important thing is that education will be able to create the conditions that will enable everyone to become a cultured, autonomous, responsible and, above all, a happy citizen. This is why we need a public school that is passionate about knowledge and about life (truth), about loving each other as the legitimate other (kindness) and about knowing how to live with respect to diversity as a value (beauty).

We usually say that we live in a knowledge society and in an uncertainty society, and that we need some competent teachers who are morally committed to education, professionals that have a clear vision of what kind of citizens we need and how we should educate them. We believe that this commitment with education will be achieved, if our educational model allows for citizens who are not only intellectually competent but also who love each other as legitimates and where coexistence is the epicenter of their thoughts and actions. We need to train citizens not only as intellectually cultured persons but also as morally good persons.

In this sense the proposals of the various authors point out towards a moral educational project that promotes a thinking, critical and cultured citizenship which will be capable of problematizing the nearest reality, a free and responsible citizenship able to ethically guide their behaviour and to take decisions and assume responsibilities for their actions, even in complex situations.

KEY WORDS: Love, education, competent teachers, liberty, moral commitment, citizen education.

Neurociencia y educación: Una mirada desde la biología-cultural

Desde la segunda mitad del siglo pasado se vienen produciendo grandes avances en el campo de las ciencias naturales, fundamentalmente, en lo que se conoce como neurociencia. Hemos empezado a comprender que lo que nos distingue de otros seres vivos no es la fuerza ni el corazón sino el cerebro: nuestra mente. ¿Es lo mismo un cerebro que sabe pensar, comunicar, sentir y actuar que uno que no? ¿Se podría educar a una persona que careciera de cerebro?

No debió ser fácil para el viejo Hipócrates (c. 460-377 a. X) desbancar la concepción cardiocéntrica de Aristóteles (384-322 a. X) y de los sabios de la época que fijaban al corazón como el centro de la actividad corporal por el cerebro como el principal órgano controlador del cuerpo y de las enfermedades (*corpus hippocrático*). Tampoco debió serle fácil a Galeno (c. 130-200, de nuestra era) que compartía con Hipócrates que la actividad mental se originaba en el cerebro y no en el corazón, muy a pesar de la gran admiración que sentía por la capacidad intelectual de Aristóteles. En este sentido, será Descartes (1596-1650) en el siglo XVI-XVII, aunque un poco más prudente que Galeno debido a la Inquisición, quien afirmaría que para empezar a demostrar la existencia y naturaleza de las cosas habría que empezar por el propio pensamiento (*pienso, luego existo*). La mente (aunque para él era el alma), una cosa radicalmente distinta y separada del cuerpo. El cuerpo sin la mente es una máquina, perfecta, pero una máquina al fin y al cabo. Esta visión dualista entre la mente y el cuerpo, es decir, corazón-cerebro de manera soterrada o explícita ha llegado hasta nuestros días. Sin embargo, Antonio Damasio (2010) nos recuerda con respecto a Descartes que el pensar sigue al existir, es decir, que primero existimos y después pensamos en la medida en que existimos y no sólo eso, sino que el cerebro y el resto del cuerpo constituimos un todo integrado por circuitos reguladores bioquímicos y neuronales que interactúan con el ambiente como un todo y, de ese todo, surge la actividad mental. Subrayando que Descartes erró doblemente: separando el cuerpo de la mente y las emociones de la razón.

Al hilo de lo que venimos describiendo deseo recordar, por la gran importancia en el conocimiento del funcionamiento de nuestro cerebro, al español Ramón y Cajal (1852-1934), premio Nobel en 1906 que, basándose en sus descubrimientos sobre el cerebro y el sistema nervioso, ha permitido que la neurociencia avance de manera sobresaliente hasta ser considerado como el padre de la neurociencia moderna. Conocer las bases cerebrales es fundamental para hablar de educación.

Se reconoce que cada cerebro está compuesto de 100.000 millones de neuronas y cada neurona establece de 1.000 a 10.000 conexiones con otras neuronas. Teniendo en cuenta que estas conexiones son fundamentales para el funcionamiento de nuestra mente nos encontramos ante una estructura mental de ilimitadas combinaciones. Saber que las sustancias químicas son parte esencial del sistema nervioso y del cerebro; que son capaces de guardar información y que forman la base del aprendizaje (neurotransmisores: acetilcolina, dopamina, serotonina, etc.) es muy importante para una adecuada educación. El descubrimiento de estos neurotransmisores nos aproximó aun más al conocimiento de cómo pensamos los seres humanos y, a pesar de estos grandes avances, nos

cuesta construir un razonamiento lógico para saber cómo esa red fisiológica genera sabiduría, habla, ternura, movimiento... o sabe distinguir el bien del mal. ¿Cómo es posible que un órgano “gelatinoso” como es el cerebro transforme los impulsos nerviosos y las informaciones que recibe en sabiduría, lenguajes, sentimientos, emociones y acciones?

Descubrir esto ha abierto una línea de investigación muy interesante no sólo en la propia neurociencia sino en la neuroética, que nos avisa que “...si existen unos códigos inscritos en nuestro cerebro que son los auténticos códigos morales por los que debemos regirnos y eliminar todos los anteriores; si esos códigos tienen repercusiones para la organización de la vida política y económica...; si somos libres o si, por el contrario, estamos determinados a actuar por nuestro cerebro...; si es posible hablar con sentido de cosas tan importantes para la vida humana como la responsabilidad y la autonomía, el bien o el mal, o si todo eso no es más que una ilusión; y, por último, pero no menos importante, qué se seguiría para la educación de las respuestas que pudiéramos dar a estas preguntas” (CORTINA, 2011, 15-16). En este sentido, Simón Ramírez en su artículo subraya que “la estructura del sistema nervioso es una arquitectura variable y cambiante, no fija, y sigue un curso contingente a su vivir relacional, esto es: si vivimos un vivir amoroso, el organismo tendrá un sistema nervioso que genera correlaciones senso-efectoras o conductas que vemos amorosas; si vivimos en la violencia, el sistema nervioso generará correlaciones senso-efectoras propias del vivir en la violencia. Es el modo de vivir quien determina qué sistema nervioso tendremos y así qué correlaciones senso-efectoras vistas ante un observador como conducta tendremos, por esto nunca da lo mismo el vivir que vivamos; de eso dependerá qué conducta tendremos, qué mundo viviremos y qué vamos a sentir” (p. 170).

Sin duda alguna la neurociencia y la educación son dos ámbitos que caminan juntos de manera disjunta no separada y, sin duda, se sabe mucho de las particularidades de ambos ámbitos. Desde la biología del conocimiento (MATURANA, 1994) y desde la biología cultural (MATURANA y DÁVILA, 2004) se introduce un nuevo marco epistemológico en torno a estas dinámicas que se correlacionan pero con sus propias coherencias operacionales. Amparándose en estos pensamientos, el profesor Ramírez muestra que el sistema nervioso opera distinguiendo configuraciones y no captando elementos de un medio independiente y que el fenómeno de la educación ocurre como una transformación en la convivencia. Vivir en la biología del amor es, para este autor, seguidor del pensamiento del profesor Maturana, encontrarse con el otro, con la otra, como legítimo otro u otra en la convivencia, desde lo más humano del ser humano: el lenguaje. Es en el lenguaje donde nos hacemos humanos (MATURANA, 1994). Y al vivir en el lenguaje nos transformamos en la convivencia gracias al espacio

relacional que configuramos con las personas adultas con las que convivimos. De este modo aprendemos a ver, a oler, a escuchar..., en fin, aprendemos a razonar, a emocionar (si es que existe esta palabra), a actuar, gracias a la convivencia con los adultos. Si en este vivir/convivir generamos una cultura donde las emociones fundamentales son el amar, la ternura, la paciencia, etc. y por consiguiente la reflexión (biología del amar), generaremos una cultura en donde el respeto, la participación, la cooperación, la autonomía y la consciencia ecológica tendrán presencia como algo espontáneo y deseable porque aprendimos viviéndolo y no explicándolo y surgirá un espacio y un vivir coherente con esa transformación. En esta configuración emocional los niños y las niñas adquieren capacidad de reflexionar, aprenden a comunicarse, aprenden a sentir y aprenden a actuar. “Aprenden a saber mirar su modo de relacionarse, sereno o violento, cariñoso o agresivo, indiferente o amoroso, etc. y pueden ver si les gusta o no la identidad psíquica que ven, y actúan de acuerdo a la autonomía, auto-aceptación y respeto por ellos mismos” (p. 174). El acto de reflexionar es muy potente porque supone la capacidad de dejar el lugar donde estás y saltar a otro lugar, y este saltar a otro sitio es el acto de la reflexión, porque te sitúas en otra parte, en un lugar distinto del que estabas. En el momento que estás en otra parte aparecen otros argumentos, otras reflexiones posibles, puede, incluso, aparecer todo un sistema racional nuevo. En fin, toda reflexión trae consigo un cambio de mirada, en general, el saber es enemigo de la reflexión, si ya lo sé, dejo de reflexionar.

En este sentido, una consecuencia fundamental, nos señala Simón Ramírez, es que la recursividad del sistema nervioso en el lenguaje-conversar es tan grande que esencialmente todos los seres humanos somos igualmente inteligentes, salvo que exista algún impedimento neurológico producto de alguna enfermedad severa, o accidente que interrumpa de forma abrupta el operar del sistema nervioso.

El niño y la niña son tan inteligentes como la persona adulta, pero tiene un mundo distinto, tiene una distinta historia, está dispuesto a escuchar, se abre al escuchar, porque no tiene respuestas hechas de antemano, el principal enemigo es tener respuestas hechas para contestar a todas las preguntas. Entonces la educación es fundamental, si no escuchamos a nuestros niños y niñas, los niños y niñas viven en la negación de no ser escuchados, y eso es una agresión siempre. Sólo si acepto la legitimidad de su pregunta lo voy a tomar en cuenta, las preguntas me llevan a hacer algo. La educación, entonces, surge como esta transformación en la convivencia y la tarea del educador es modular este espacio de convivencia en los haceres, sentires y emociones de los niños y niñas para que lleguen a ser seres humanos que se respeten a sí mismos y a otros a través del respeto, la cooperación y la convivencia.

Cuerpo, emociones, cultura

Decimos que somos racionales, pero en realidad somos seres emocionales, como todos los animales. Es verdad que disponemos de la capacidad de razonar, disponemos del lenguaje para crear argumentos, para negar o afirmar nuestras emociones, nuestros deseos, sabemos controlar nuestras acciones. Pero, afirmar que la razón caracteriza a lo humano es, desde nuestro punto de vista, desvalorizar a la emoción como algo que niega lo racional. Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y nos impide ver que, constantemente, se entrelazan la razón y la emoción como algo constitutivo de nuestro vivir humano, sin darnos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional.

Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción (MATURANA, 1994). En verdad, todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional. Al mismo tiempo, todos sabemos que cuando nos emocionamos hay cosas que podemos hacer y cosas que no podemos hacer, y que aceptamos como válidos ciertos argumentos que no aceptaríamos si no estuviéramos en dicho estado emocional. Por tanto, el amar surge en el momento que abrimos un espacio a los demás, un espacio a las relaciones con otros u otras, porque supone ver y oír al otro u otra sin prejuicios, pero para que esto ocurra hay que estar dispuesto a hacerlo.

En este sentido, el profesor José Félix Angulo Rasco nos hace ver que en nuestra vida cotidiana como docentes “advertimos que estamos constantemente traspasados, enredados o enfrentándonos a las emociones. No sólo sentimos a nuestro alumnado, intentamos consolarlo, acompañarlo y aconsejarlo en ese complejo camino de la toma de conciencia y gestión de sus emociones. Cuando así lo hacemos, nos situamos nosotros mismos en el proceso, nos miramos, nos palpamos y recuperamos en nuestra memoria pasajes escondidos de *nuestras similares situaciones, similares momentos trascendentes*. Acercándonos a sus emociones, nos acercamos a las nuestras; ayudando a resolver sus palpitantes entuertos, intentamos, una vez más, deshacer los nuestros. Sus nudos son nuestros nudos; sus desvelos e insoportables pérdidas son o fueron alguna vez las nuestras. Cuidamos de ellos y ellas, cuidando de nosotros mismos” (p. 54). Desde nuestro punto de vista, lo humano se constituye en ese saber entrelazar lo emocional con lo racional a través del lenguaje.

El lenguaje, como fenómeno que nos involucra como seres vivos y, por lo tanto, como un fenómeno biológico que se origina en nuestra historia evolutiva, consiste en un operar recurrente, en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales (MATURANA, 1994), y nos humaniza porque, precisamente, es en nuestras relaciones sociales donde nos hacemos más humanos. La historia de la humanidad es la historia del conversar. Es un modo de vivir guiado por las emociones en un continuo razonar, para justificar o negar dichas emociones, justificar o negar los deseos, las preferencias, etc. Los seres humanos disponemos de un cerebro que crece y se desarrolla gracias a nuestro lenguaje. El lenguaje, como rasgo cultural, y la amorosidad como rasgo biológico, constituyen el modo de vida que generación tras generación hemos conservado desde hace tres o cuatro millones de años. Estos rasgos esenciales de la vida humana no están determinados genéticamente, aunque los haga posibles. De modo que podemos afirmar que las culturas no están determinadas genéticamente, pero su conservación marca el curso de cambio genético evolutivo.

Por ejemplo, el cerebro de nuestros ancestros tenía un volumen de unos cuatrocientos o cuatrocientos cincuenta centímetros cúbicos, un tercio del volumen del cerebro humano actual, que es de unos mil cuatrocientos cincuenta centímetros cúbicos. Este cambio de tamaño se relaciona con el cambio de modo de vida humana que se ha producido. Los cambios no sólo han sido en el volumen, sino fundamentalmente en el convivir, en el compartir, en el conversar, pero para que este conversar se produzca se ha tenido que vivir en cercanía corporal y compartiendo. Pero este compartir no se da en la razón sino en la emoción, que abre la posibilidad del convivir y del cuidado recíproco. Pero la historia evolutiva humana ha tenido que transcurrir bajo una emoción fundamental que ha hecho posible la convivencia humana, y esa emoción fundamental es el amor (MATURANA, 1999). En la historia evolutiva que nos constituye como seres humanos, nosotros surgimos como seres amorosos; pero no es algo que tenga que ver con la moral, tiene que ver con la emoción que hizo posible la convivencia entre nuestros ancestros en la cual surgió el lenguaje e hizo posible las transformaciones evolutivas que tuvieron lugar para que ahora seamos como somos. Esto parece que es así, los seres humanos pertenecemos a una historia evolutiva en la que la emoción fundamental es el amor y no la agresión o la indiferencia. Somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva, de manera que sin el amor no hubiésemos podido sobrevivir. El bebé nace en la confianza implícita de que con él o con ella habrá nacido una mamá o un papá y un entorno que lo van a acoger, porque si no lo acogen se muere. Por ello la biología del amor es fundamental para la conservación de nuestra existencia e identidad humana. Esta historia evolutiva humana en cuanto historia en el lenguaje es algo cultural,

y nuestro ser como seres humanos es, asimismo, cultural. En tanto lo humano es cultural, los niños y niñas que crecen en una cultura concreta viven las redes de conversaciones propias de esa cultura como algo natural hasta que se encuentran en contradicción con su propia biología. ¿Cómo se vive una cultura? Viviéndola. Las mamás o los papás no le enseñan a los niños o niñas la cultura en la que viven, pero sí la viven con su mamá o con su papá, y aprenden las cosas que hacen ambos y, asimismo, las emociones que viven.

En todas las culturas se admiten unas preguntas y se niegan otras. Y los niños y las niñas crecen sabiendo que hay preguntas que se pueden hacer y otras que no se pueden hacer. Por ejemplo, en nuestra cultura hablar de sexo es algo obsceno, no se puede hablar de sexo. Vivimos en una contradicción permanente con nuestra biología, resulta que no podemos hablar de sexo y, sin embargo, nuestra anatomía sexual y las sensaciones sexuales corporales forman parte de nuestro modo de vivir. Somos seres sexuados y no asexuados. Efectivamente hay diferencias fisiológicas entre los cuerpos masculinos y femeninos. Dos cuerpos desnudos de un varón y de una mujer son distintos pero no es mejor el uno sobre el otro, el problema surge cuando, en función de las diferencias anatomofisiológicas, tratamos a uno como superior al otro. Varones y mujeres somos distintos pero pertenecemos a una historia de la colaboración en la convivencia de lo masculino con lo femenino. La oposición de lo masculino y de lo femenino surge con nuestra cultura patriarcal occidental como hermosamente ha descrito Riane Eisler (1996), una cultura basada en la apropiación, las jerarquías, la falta de confianza, el control del otro u otra, etc., frente a la cultura matrística centrada en la colaboración, el respeto mutuo, la confianza, la sexualidad como parte del bienestar y la belleza del vivir, la ausencia de control y la solidaridad. La solidaridad como el fundamento de una cultura no enajenada en la conversación patriarcal porque es también el fundamento de lo humano.

Pero ¿qué es lo que nos hace constituirnos como seres humanos en esa relación cuerpo, emoción y cultura? “Tenemos un cuerpo –nos dirá José Félix Angulo Rasco– con el que estamos en el mundo, ese cuerpo posee un cerebro, con el que nos relacionamos con el mundo y dentro del cerebro un sistema nervioso (cuyo substrato es biológico), por el que se producen y generan las emociones. En principio, semejante concatenación relativa a la emoción parece sencilla; en realidad, la complejidad de la cartografía emocional es enorme” (p. 58).

Influidos por la cultura en la que hemos crecido, o la educación individual, tenemos la posibilidad de controlar en parte la expresión de nuestras emociones. Lo que nos lleva al corazón de la cultura y a hacernos la pregunta esencial, pero ¿es tan importante la cultura en el ser humano?

Sabemos que cuando intentamos explicar la evolución del lenguaje en los seres humanos y las formas avanzadas del pensamiento siempre solemos echar mano de las herramientas y artefactos construidos por los seres humanos y también de su organización social desde el *homo erectus* al *homo sapiens sapiens* que, a su vez origina nuevas capacidades cognitivas y comunicativas que propician la elaboración de nuevos artefactos y herramientas y nuevas formas de organización social que, en líneas generales y desde un punto de vista antropológico, podemos definir como cultura. Ya Vygotsky escribió que: “la cultura crea formas especiales de conducta, cambia el funcionamiento de la mente, construye nuevas historias en el sistema en desarrollo de la conducta humana... La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social y del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (...) Todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en la historia de la filogénesis pura y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psicológicas superiores es una copia de lo social. Podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño, como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta” (VYGOTSKY, 1995, 147).

Entre los primatólogos es común leer que en los primates existe presencia de cultura y que estos, a igual que los seres humanos, disponen de emociones y de cultura. Savage-Rumbaugh (1986) y sus colaboradores afirman que resulta difícil defender hoy en día que el lenguaje en sus formas más básicas de comunicación sea algo que diferencie a los seres humanos de ciertos primates, incluso de herramientas y cultura desarrollada. Pero la cultura de los primates es esencialmente individualista e incluso explotadora (TOMASELLO, 2010), se guardan los aprendizajes para sí mismos y lo hacen por imitación. Por el contrario, la cultura humana y la transmisión cultural son fundamentalmente cooperativas (GINTIS *et al.*, 2006). Michael Cole (2003) mantiene que las diferencias entre unos y otros radica en que en los seres humanos la acumulación de artefactos con el paso de las generaciones es un sello de cultura, mientras que en los primates no humanos las tradiciones sociales que implican artefactos y gestos no se acumulan sino que se difunden y penetran escasamente en el resto del grupo. Probablemente la capacidad humana para crear una cultura basada en símbolos y la clase de desarrollo psicológico que se produce en ella tienen sus raíces en un conjunto de capacidades cognitivas que surgen en una etapa temprana de la ontogenia humana (TOMASELLO, 2007).

El profesor José Félix Angulo Rasco, apoyándose en el pensamiento de Margaret Wilson (2010), que relaciona cultura con cognición y cuerpo, plantea cuatro cuestiones clave: “a) las herramientas cognitivas son ubicuas y se encuentran en

cualquier grupo humano; b) el uso de herramientas cognitivas altera la arquitectura neuro-cognitiva; c) la reorganización cognitiva explota y emplea representaciones del cuerpo; d) el control flexible y voluntario sobre el cuerpo permite la emergencia de la reorganización cognitiva” (p. 68). Esta flexibilidad corporal sustenta y apunta a la flexibilidad cognitiva y neurológica (plasticidad neuronal). Es una buena noticia saber que la neurogénesis continúa y que seguimos formando neuronas. Y esa habilidad depende en gran medida de la vida social y cultural que llevemos.

Nuestro autor concluye que para entender al ser humano, el papel de la cultura, la intencionalidad y las comunidades cognitivas en el desarrollo del *homo sapiens*, su sociabilidad, su educación y su evolución misma, debemos comprender el concepto de *trenzas de la vida* acuñado por Carol D. Lee (2010) al referirse a que un ser humano no es una unidad, sino un entrelazamiento de biología, cognición, cultura y medio ambiente.

Aceptar la biología, o la determinación neuronal de nuestras emociones, no ha de conllevar convertirnos en su prisionero; es decir, en aceptar que sólo existen emociones determinadas e incontrolables por el ser humano. Al contrario, lo realmente importante es que la naturaleza ha encontrado en las emociones un mecanismo sabio y eficiente capaz de mantener a los seres vivos unos frente a otros, en una especie de supervivencia biológica. Evolucionar por la cultura implica desarrollar procesos intencionales, crear comunidades cognitivas y emplear herramientas que afectan nuestra plasticidad cognitiva. Esa capacidad del sistema nervioso para adaptarse continuamente a circunstancias cambiantes, cosa que ocurre cada vez que aprendemos algo nuevo.

Los seres humanos nos distinguimos justamente por dicha diversidad y la riqueza y complejidad de nuestra vida cultural y social. Podemos –y debemos– aprender a gestionar nuestras emociones, como ayudamos a que las futuras generaciones aprendan a desenvolverse en el mundo. Y eso es posible porque vivimos en comunidades, en las que acompañamos y educamos a nuestros niños y niñas. Pero todo depende del tipo de comunidades cognitivas que creemos; o, si se prefiere, del modo en que eduquemos a nuestras generaciones. Los adultos estamos obligados a ayudar a que cada nueva generación aprenda a gestionar sus emociones, así como a pensar y descubrir, e incluso cambiar, el mundo y, en ese proceso, a ellos mismos. Estas *responsabilidades* ya no son una cuestión biológica, sino de educación y de política. En fin, conocer mejor las bases cerebrales de la conducta humana, sin duda alguna es una baza importante para la educación (neuroeducación), como acabamos de ver más arriba. Educar moralmente a un niño o a una niña no es adiestrarle en aquello que consideremos sea un bien para ese niño o esa niña, sino en saber sacar de ellos lo mejor para lograr personas

autónomas personal, social y moralmente, y que lleven una vida justa, libre y feliz.

La educación sentimental: apunte de pedagogía narrativa

Para bien de todas las personas no vivimos sólo en un mundo de conocimiento sino de pasiones y sentimientos, de emociones y valores. La transmisión de valores ha sido una preocupación constante en todas las culturas, desde las más antiguas culturas hasta nuestros días. En este sentido, podemos afirmar que la gran preocupación educativa de las y los docentes durante el siglo XX y lo que va de éste ha sido, fundamentalmente, la adquisición y memorización de conocimientos, pocos eran los que se preocupaban del aprendizaje emocional. Y decimos pocos, porque siempre podemos decir que hay alguna o algún docente que sí viven preocupados por educar en el mundo de las emociones y de los sentimientos, pero como son tan pocos podemos afirmar que dicha educación ha estado más en manos del azar que de la razón. Probablemente se pensara que no éramos educables sentimentalmente. Hoy, sin embargo, sabemos que las emociones juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que inciden en el desarrollo cognitivo, en nuestros sistemas de comunicación y en nuestras acciones. Por eso debemos orientar nuestros pasos hacia una educación centrada en el amor como la emoción que sustenta todo el proceso educativo. Una educación basada en la confianza, en el respeto, en la participación y en la convivencia.

En este sentido, la contribución de Alfredo Fierro es muy significativa. Con sumo detalle y maestría nos describe la educación sentimental en un recorrido breve por la historia. Y en este recorrido echa mano de cómo educar mediante ejemplos, unos de la vida real y otros de ficción, desde la pluralidad de itinerarios sentimentales en la mitología griega hasta el amor romántico como arquetipo del amor, sin olvidar el amor pasional. Los sentimientos amorosos se han configurado en gran medida a imagen y semejanza de las creaciones literarias, que sirven para la toma de conciencia y para la interpretación de los propios impulsos y emociones. Subrayando, en todo este proceso, que se ha confiado más al azar y a lo espontáneo para educar a los sentimientos que a la razón, y que pasiones y sentimientos han permanecido en el dominio no sólo de lo privado sino, incluso, de lo reprimido. Apenas sí ha interesado a la opinión pública al considerar que eran, los sentimientos y las pasiones, asuntos de poetas. Por ello, quizás, no hemos sido enseñados para vivir las pasiones y los sentimientos, en esto cada cual es autodidacta. Tal vez, por esto, el autor se decanta por una Pedagogía narrativa en la educación sentimental.

Concretamente nuestro autor se pregunta: ¿en qué modelo de amor debemos educar?, ¿con qué relato? La mejor respuesta –argumenta– es, en principio, con todos los relatos, porque que nos ayudarán reflexionar, tratando de compartir las ideas allí expresadas para que trasciendan de generación en generación. Así, a través de estas vivencias nos aproximaremos a comprender las emociones y sentimientos pasados y proyectar el futuro en este sentido. Los relatos son narraciones que cuentan historias llenas de realismo, preocupación o esperanza; historias recordadas con el paso de los años que nos han dejado huella; historias que nos hablan de un amor utópico, a veces infiel, apasionado o romántico, y de seres humanos que creen en ellas y se alimentan de ellas; historias mágicas que se hacen reales en el tiempo y en el espacio; historias vividas por otros seres humanos que parecen trozos de nuestras propias vidas, etc. Los relatos hacen que estemos presentes en la vida de los seres humanos. El relato no solo informa de un fenómeno o acontecimiento, en este caso amoroso, ocurrido en el tiempo y en un espacio, sino que nos rememora situaciones ocurridas en nuestra propia vida y nos hace coautores del propio relato. De tal manera que “la narrativa, y esa forma particular de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien” (McEWAN y EGAN, 2005, 10).

En fin, podríamos decir que necesitamos aprender más de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en educación porque ello nos permitiría ver al ser humano no sólo como un sujeto interesado por el conocimiento, sino también por el mundo de las emociones y de los sentimientos. No es fácil deslindar dónde termina la cognición y dónde empieza el mundo de las sensaciones, valores y afectos. Hoy sabemos que los seres humanos aprendemos utilizando de modo interrelacionado todo el entramado cognitivo-lingüístico-afectivo-acción. El amor y el conocimiento no son intercambiables, son funciones complementarias que deben ser estimuladas simultáneamente para producir el conocimiento complejo y dar sentido a nuestros saberes, decires y sentires. Comentaba en otro momento cómo Maturana (1994) diferencia amor, como el fundamento de la vida, y conocimiento como el instrumento de aquella. Esta diferenciación nos introduce en el mundo de los valores, de los valores vividos, de la vida moral, de los valores pensados, de la ética. Todo ello nos habla de esa educación sentimental que nos narra Alfredo Fierro y que tiene que ver con una educación en valores. Educar moralmente no significa adiestrar a una persona hacia unos fines previamente prefijados por el educador, sino que significa ayudar a extraer de cada persona lo mejor que de ella haya para que sea una persona pensante, comunicadora, afectiva y autónoma personal, social y moralmente. Digamos que tomamos postura a favor de una

culminación ética/moral de la educación sentimental al legitimar al otro u otra como legítimo otro en la convivencia.

La conversación educativa: un acto amoroso

Emociones, lenguaje, amor y vida son caminos que te llevan a lo más profundo del ser humano, a ese saber conocernos como seres humanos aprendiendo a ser personas y ello sólo es posible a través del lenguaje. Los seres humanos vivimos en el lenguaje. El profesor Miguel Bazdresch nos dirá que la conversación, como el acto de lenguaje en la cotidianidad, puede estar presente en el acto educativo y, cuando ello ocurra, constituirá una conversación educativa; pero para que acontezca se requiere el encuentro con el otro u otra como hecho indispensable para conversar y educar.

En este sentido relaciono el pensamiento de este autor con el concepto de diálogo en Paulo Freire como el elemento fundamental en todo proceso educativo, como un proceso que ayuda a las personas a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así modificarlos, si fuesen necesarios. El diálogo en Freire es también el lenguaje de la esperanza, de los sueños posibles y de caminos realistas para conseguirlo. Esta concepción tiene como punto de partida que “somos seres capaces de transformación y no de adaptación” (FREIRE, 1990). Esta pedagogía del diálogo que es capaz de enseñar y aprender, que nos ayuda a saber hablar porque aprendemos a saber escuchar, que puede ofrecer su conocimiento, porque está abierta al conocimiento de los demás; que puede producir la síntesis entre el acto del enseñar y el acto del aprender en esta visión de doble vía educador-educando y educando-educador es, a nuestro juicio, el fundamento principal del profesor Miguel Bazdresch, que encuentra en la conversación el fundamento de ese encuentro educador-educando y explora las características de la conversación, desde un punto de vista educativo, y propone el encuentro con el otro o la otra como indispensable para conversar y educar. La aceptación del otro u otra implica el complejo sentimiento del amor por el otro a partir del amor propio. Nuestro autor influenciado por la obra de Paulo Freire, donde el diálogo alcanza su máximo significado educativo y humano, le da un valor a la conversación educativa como un acto amoroso capaz de colaborar en el proceso de transformación que conlleva la educación hacia la conquista de la propia autonomía.

Amar y educar aun en las dosis más leves transforma al amado y al amoroso, al educando y al educador. Como recordaba hace algún tiempo Marx: “Si amas sin despertar amor, si tu amor no produce amor recíproco, si como hombre amante no te conviertes en hombre amado, tu amor es impotente, una desgracia” (MARX,

1968, 181). La aceptación del otro y de la otra implica el complejo sentimiento del amor por el otro a partir del amor propio.

La conversación así entendida es como un modo de hablar desde nosotros mismos desvelando al hacerlo nuestra historia personal, nuestras reflexiones, nuestras emociones, nuestras acciones. Cuando uno dice lo que dice, hace suyo lo que dice y el cómo lo dice, nuestros decires nos comprometen y nos revelan y eso es lo que abre la confianza en los que nos escuchan, buscando el acuerdo. Es decir, nos educamos mediante la conversación si hay respeto al otro u otra como legítimo otro u otra en la convivencia.

La historia de la humanidad es la historia del conversar, es decir, un modo de vivir guiado por las emociones en un continuo razonar, para justificar o negar dichas emociones, justificar o negar los deseos, las preferencias, etc., porque ello supone construir un diálogo común con voces diferentes. Este es el reto que tenemos planteado y nos exige, a todos cuantos estamos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esfuerzo y compromiso, para que éste no sea un proceso estático de transmisión de conocimientos, sino que se convierta en un auténtico proceso de comunicación que promueva el desarrollo de la persona, a través del mundo de los sentimientos y de las emociones.

Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo

Quizás el amor y la fraternidad humana sean dos de los elementos constitutivos del ser humano más inexplorados en nuestra sociedad y en nuestra escuela. La dimensión amorosa del ser humano se despliega en el cuidado mutuo y se vive en la dimensión social, comunitaria y relacional. El ser humano sufre y muere en vida porque experimenta con demasiada frecuencia el déficit de amor, de ternura, de compasión, de cuidado. En todos los ámbitos del vivir humano pero, sobre todo, en el educativo, es necesario vivir de amor, plasmado en el cuidado mutuo, que significa vivir intensamente la vida, el encuentro humano, el compartir, el juego, la estética, el conocimiento, la afectividad y la racionalidad. La escuela pública está empezando a intuir que se ha de caminar en esa dirección con más intensidad. Se trata de multiplicar en su seno procesos educativos que propicien espacios de amor y cuidado como factores de aprendizaje. Hemos abierto la escuela a la técnica, a los mass-media, a la tecnología y por algún resquicio se nos ha marchado lo más humano, el sistema de convivencia que propicia el desarrollo de cualquier civilización. Estas son algunas de las razones que han llevado a los profesores Alejandro Dolz y Julio Rogero a escribir su artículo en nuestra Revista

como buscando las claves necesarias para construir un mundo nuevo haciendo una reflexión de cómo influye la crisis mundial en la educación.

Ciertamente estamos viviendo una crisis manifiesta en el ámbito económico, pero hay otra crisis silenciosa mucho más peligrosa, nos referimos a la crisis mundial de educación que está erosionando la vida democrática con el control absoluto de todas las libertades conquistadas durante siglos. Es verdad que cuanto más asfixiados estamos es cuando mejor reaccionamos buscando caminos alternativos para crear una nueva educación y una nueva sociedad. Por eso es necesario crear una nueva cultura no basada en la economía sino en el desarrollo de la vida democrática. Estamos inmersos en una encrucijada ético-política-económica de la que solo podemos salir buscando caminos democráticos. Lo importante no deben ser los valores económicos –aun siendo necesarios– sino que necesitamos una manera nueva de pensar, de escuchar, de ver...; una nueva manera de relacionarnos con lo que nos rodea y con nosotros mismos; una manera nueva de sentir y amar, y lógicamente, debemos comprometernos con todo ello. En fin, estamos inmersos en una crisis del sistema de vida que estamos viviendo, por ello la crisis nos debe servir para madurar y aprender y para construir una educación inclusiva que nos lleve a crear una sociedad, asimismo, inclusiva. Pero para ello es preciso pasar de una economía excluyente a una economía inclusiva que tenga como referencia primera la satisfacción básica y fundamental de los colectivos y personas más necesitados de la Tierra.

Para poder salir de esta crisis es necesario recuperar lo que de humano ha perdido la humanidad, pero ello supone reflexionar acerca de cómo hemos llegado hasta esta situación. La reflexión es un acto que trae consigo un cambio de mirada, un cambio de lugar. Estamos en un momento nuevo, no sólo económicamente, sino política y culturalmente, se está construyendo un nuevo sistema ético-político-económico y cultural, y nuestras reflexiones nos tienen que orientar si elegir una educación que nos proporcione rentabilidad o una educación que produzca más civismo. Al parecer la educación para obtener beneficios ha desplazado a la educación para la ciudadanía. Por eso Martha Nussbaum (2010) nos propone el *paradigma del desarrollo humano* que supone un compromiso con la democracia y reconoce que todas las personas gozan de una dignidad humana inalienable y que ésta debe ser respetada por las leyes y las instituciones.

Proyectar un futuro a medio y largo plazo es un ejercicio de inteligencia. La base de ese proyecto de futuro radica, a nuestro juicio, en el sentido que le demos a la economía. Porque la economía no se agota en un solo uso, sino que la economía debe tener una meta situada más allá del beneficio monetario: su objetivo es crear una buena sociedad (SEN, 2002). Es decir, más allá del capital económico

es necesario construir un capital ético. ¿Cómo se construye el capital ético de una sociedad? Nuestra respuesta es que sólo se puede conseguir por medio del mundo de valores que una sociedad comparte. ¿Cuáles son esos valores? Aquellos que se han ido construyendo desde la edad más temprana en la escuela.

La educación es para las personas. Lo que nos humaniza es la educación. Es decir, vivir como seres amorosos y cooperativos, con conciencia de nosotros mismos y con conciencia social, respetándonos a nosotros mismos y a los demás. Necesitamos esa educación que nos haga recuperar lo que de humano hayamos perdido. Una educación que nos lleve a actuar en la conservación de la naturaleza, a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla, una educación que nos permita vivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y trae consigo la cooperación en la creación de un proyecto común.

Yo siempre he pensado que las crisis son oportunidades que nos damos los seres humanos para humanizarnos. La construcción de un nuevo modelo de sociedad requiere desmercantilizar las relaciones sociales para hacerlas relaciones sociales basadas en el amor y el cuidado mutuo. Para ello –afirman los profesores Dolz y Rogero–: “no hay otro camino que la promoción del cuidado mutuo en todo lugar y en todo momento, como un rasgo fundamental de la especie humana. Sólo desde el cuidado mutuo es posible avanzar dentro de los procesos de humanización de la sociedad hoy. Tenemos que superar las barreras que se han establecido en la actual concepción del cuidado para re-situarlo como el ofrecimiento y la recepción de amor, atención, consideración, empatía, mimo, tacto y todo aquello positivo que hemos recibido todos y cada uno desde que nacemos” (p. 104).

Para generar esa nueva cultura se requiere que todos, varones y mujeres, tomemos conciencia de que cuidar y cuidarse es algo que todos hemos de hacer si no queremos renunciar a una de las dimensiones constitutivas de los seres vivos y, de forma especial, de los seres humanos. Se trata de generar individuos responsables con su entorno social y natural, y de asumir el cuidado como una responsabilidad a repartir y compartir justamente entre los diferentes grupos sociales para que, así, pueda realizarse digna y plenamente. Es necesaria, por tanto, la producción de la cultura del cuidado mutuo que ha de impregnarlo todo y a todos. Este es el pensamiento que hemos de llevar a la escuela pública donde el amor y la solidaridad se conviertan en un compromiso ético y político. Una educación que nos ayude a conocer y comprender en qué consiste la humanidad del ser humano.

Educación, educar, convivencia

En este sentido, la autora Ximena Dávila nos invita a conversar sobre lo que entendemos por educar y el valor de una buena educación en la actualidad. Y lo hace subrayando que hoy en día debe ser un tema central y necesario puesto que han sido –y son– generalizados los movimientos de personas, colectivos y comunidades indignadas por falta de oportunidades para una educación digna, y por tanto de trabajo, que les posibilite *vivir en su vivir*. Y subraya que la mejor manera de reflexionar sobre educación es mirando nuestro propio vivir y nuestra propia experiencia educativa. La invitación que nos hace esta autora es una invitación asumida con seriedad, responsabilidad y audacia: seriedad por el rigor reflexivo como plantea su análisis; responsabilidad porque nos anima a asumir generacionalmente las consecuencias de entender la educación en este momento y audacia porque se trata de una propuesta que orienta nuestra mirada hacia la comprensión de los fundamentos biológico-culturales del vivir humano.

La profesora Ximena Dávila intenta revelar las dinámicas que hay detrás del fenómeno del educar visto como transformación en la convivencia ateniendo a las dinámicas psíquicas-emocionales de sentires de nuestra cultura que generan aprendizajes de distinto carácter, involucrándonos y dándonos la responsabilidad y consciencia que nuestro vivir y convivir tienen sobre el fenómeno de la educación. Pero ¿en qué consiste el educar?, se pregunta. Y nos indica que si el educar lo entendemos como el educarse, y la educación como un proceso continuo y dinámico de transformación en la convivencia en la unidad organismo nicho en el cual habitamos (sociedad/cultura), entonces la educación como transformación en la convivencia hemos de considerarla como una red de conversaciones que puede ampliar o cerrar las oportunidades de adquirir o no adquirir el mayor y más completo número de actitudes y habilidades que conforman la cultura educacional en un momento dado y que aparece coherente o no coherente con el deseo de ser y hacer el Ser-humano que deseamos como comunidad, conscientes de que si ese modo de vivir y convivir, de conocer, de pensar y de decidir es ético y se conserva en el vivir cotidiano, se constituirá en un linaje evolutivo humano ético, en el aprendizaje de los niños niñas y jóvenes. Entonces ¿qué es educar hoy en un mundo globalizado, unidas unas personas con las otras en una red cibernética de conocimiento, de experiencias, donde las dimensiones del mundo que vivo son mucho más amplias que mi localidad? En este mundo deshumanizado, ¿cómo se puede reconciliar la humanidad consigo misma?

No disponemos de respuestas concretas para resolver estos enormes problemas. Pero nuestro pensamiento es que lo más importante en este mundo de “ciencia ficción” que estamos viviendo es que el ser humano no vea castrado su

sentimiento de cambio y transformación. Somos animales de transformación y no de aceptación, nos ha dejado dicho Paulo Freire (1990); por ello en estos momentos se necesita que los intelectuales afloren y no se dejen domesticar por ese sentimiento posmodernista estético y la ética de la responsabilidad social, el respeto por el otro y la otra y el sentido de comunidad solidaria nos devuelva la sensatez y el compromiso de un mundo más justo, democrático y humano. Aprendemos a ser científicos y a hacer ciencia del mismo modo que aprendemos a ser personas, humanizándonos. Y esto se consigue a través del respeto, la convivencia y el amor entre las diversas culturas. El amor y no el fuego es el gran descubrimiento de la Humanidad. Frente a ese “homo sapiens” que subraya la cultura neoliberal y donde las personas excepcionales y los colectivos diferentes no tienen cabida, hemos de buscar modelos educativos que permitan resurgir al “homo amans”, si realmente queremos humanizarnos como seres humanos. Sólo la lucha por transformar lo que nos parece imposible en estos momentos, será el único modo de conseguir romper con la sociedad de “cartón piedra” en la que vivimos inmersos y pasar de la ética del tener (que es la ética del *homo sapiens*) a la ética del ser (que es la ética del *homo amans*), como único camino de seguir evolucionando como seres humanos.

La autora manifiesta una honda preocupación de que en este mundo globalizado la educación se ha orientado a la formación de personas con éxito social y económico en la creencia de que ello les posibilitará ser hombres y mujeres realizados y felices, desde un ideal de hombre o mujer pre-establecido y conservado de generación en generación como que las cosas son así y nada nos va a cambiar (inmovilismo neoliberal), cuando en el fondo sabemos que ese mundo lo generamos nosotros, los mismos adultos que lo criticamos. ¿Somos libres para elegir una u otra educación para nuestros hijos e hijas?

En un momento la autora nos transporta a una toma de conciencia haciéndonos ver que todos y todas somos parte de esa “trama de conversaciones” donde nos encontramos inmersos, ciegos e insensibles a nuestra propia sensorialidad y, lo peor, es que nos encontramos en ese mundo sin herramientas propias para reflexionar y poder salir de ese *sinvivir* y buscar un nuevo modo de vivir. Y es entonces cuando descubrimos que nuestra cultura nos ha cegado y surgen, irremisiblemente, esas preguntas existenciales: de dónde vengo y a dónde voy, qué es la vida, para qué existo. Preguntas que no pueden ser contestadas desde esa mirada tradicional llena de verdades y realidades culturalmente conservadas y debemos hacerlo desde otra visión del educar. Si nos hacemos conscientes de que la educación y el educar ocurren como un fenómeno de transformación en la convivencia consciente e inconsciente, que cruza todo nuestro vivir y convivir como seres humanos reflexivos hasta que nos morimos, el panorama reflexivo y

de acciones se comienza a transformar. Entonces las preguntas que deberíamos hacernos y contestarnos serían éstas: ¿qué clase de ser humano queremos que surja del cómo educamos a nuestros niños, niñas y jóvenes? ¿Qué clase de ser humano queremos los maestros y maestras que salgan de nuestras aulas?

Nuestra respuesta es muy sencilla, y debido a esta sencillez se puede pensar que es ingenua y poco relevante, pero no encontramos otra; a mi juicio sólo se logrará dicha reconciliación si somos capaces de mirar al “*homo sapiens*, como *homo amans*” y no como *homo sapiens sapiens*. Se puede decir que desde el punto de vista biológico, que en tanto animales que somos, somos *homo sapiens*; ahora bien, la clase de animales que somos depende de nuestro modo de vivir, es decir, nuestra condición humana tiene lugar en la manera que tenemos de relacionarnos unos con otros en nuestra convivencia diaria. En este sentido el ser humano se convierte en un ser cultural. O sea que el ser humano sólo se hace humano viviendo una vida humana y, por tanto, si dadas las circunstancias actuales las relaciones humanas y la misma naturaleza están deterioradas hemos de hacer algo.

¿Qué podemos hacer? Se nos ocurre, en la línea que venimos desarrollando en este capítulo de presentación, que debemos educar en la construcción de un nuevo mundo basado en el respeto y en la convivencia, sólo así se podrá civilizar a la humanidad.

Entonces nuestra tarea como adultos responsables será aprender a ser acompañantes de nuestros hijos e hijas en el tránsito a la vida adulta. Acompañar guiando hacia el conocimiento reflexivo y experiencial para que ellos y ellas sientan potenciadas sus capacidades intrínsecas y para que cada cual conserve en el centro de su hacer un compromiso ético. Y queremos que para ellos como adultos, papás, mamás, profesionales, ciudadanos y ciudadanas el amar y amarse desde el respeto por si mismo o misma sea el eje inamovible de su hacer.

Si nos hacemos cargo de que sabemos esto, el educar se constituye en un lugar donde nos sentimos vistos, amados, respetados, donde todas las preguntas son legítimas. Y si hacemos esto, el educar se vuelve un lugar donde encontramos la mano amiga, tierna, que me da la confianza y la consistencia para mirar y descubrir mis aptitudes de conocimiento y de saber. Lugar que no sólo reconozco como la escuela o universidad, lugar que también llamo hogar, padres, madres, tutores, hermanos, hermanas, comunidad con sus medios de comunicación y su alta tecnologización, todo en la consciencia de que somos nosotros ahora los responsables de generar ese convivir. Y los haremos reconociendo que esa coherencia y consistencia en el convivir adulto y humano es responsabilidad de cada uno de nosotros y nosotras.

Es en ese educar donde yo único y autónomo puedo aprender a elegir desde mí y no desde otros, un caminar de confianza y bien-estar desde donde siento apropiarme de la belleza en un amor por sí mismo y por otros enaltecido. Sólo así lograremos vivir en coherencia con las circunstancias donde lo humano es posible y donde lo natural es parte del bien-estar humano. Pero para mantener ese bien-estar humano debemos aprender a respetarnos a nosotros mismos y a respetar la naturaleza.

Educación en Derechos Humanos y Democracia

Vivimos en un mundo de una opulencia sin precedentes, difícil de imaginar hace sesenta años. Donde no sólo se han registrado notables cambios en el terreno económico, sino en lo social y en lo político. Si en la época clásica el centro del mundo era el hombre y en la Edad Media lo era Dios, en la actualidad lo está siendo la economía. De tal modo que en la segunda mitad del siglo XX y lo que va de éste, se ha ido consolidado, al amparo de lo económico, un sistema de “gobierno democrático” formalmente hablando, como modelo de organización política, que ha hecho olvidar, precisamente, los valores de la propia democracia como son la libertad y la igualdad. Hoy en día este sistema económico ha condicionado, precisamente, estos valores de libertad e igualdad.

Sabemos que de la libertad emerge la tolerancia y el respeto a los demás y de la igualdad surge la solidaridad y la generosidad y de ambas, la convivencia democrática y el progreso humano. Todo ello hace que en la actualidad los conceptos de derechos humanos y de libertad política formen parte en gran medida de la retórica imperante en una sociedad que, curiosamente, no cree en ellos. Precisamente los derechos humanos se configuraron a raíz de aquellos valores. De la libertad nacen los derechos civiles y políticos y de la igualdad, los derechos económicos, sociales y culturales.

El profesor Mayor Zaragoza, muy consciente de todo ello, nos recuerda que, precisamente, la Segunda Guerra Mundial fue uno de los episodios más atroces para la Humanidad. Por ello, parece lógico que al final de la misma, con la tensión que había por lo que acaba de acaecer, se procediera al diseño de un sistema de gobernación mundial basado en la igual dignidad de todos los seres humanos. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Art. 1. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948). Y para fomentar esta dignidad hemos de ser personas educadas. El fomento de la dignidad no es una utopía, al contrario, es una

necesidad indispensable porque sin ella no pueden concretarse los derechos y deberes humanos de los que tanto dependen la seguridad, supervivencia y felicidad de todos y todas.

Vivimos inmersos en la cultura de los derechos humanos. La gran idea de la humanidad ha sido y sigue siendo conciliar la universalidad de los valores con las diversas culturas. Los conceptos de universalidad y de interculturalidad están relacionados dialécticamente por la palabra *versus*. Nosotros vamos a tener en cuenta en esta relación no su condición de “*opuesto*” sino su acepción de “*ir hacia*”. Es decir, ir de la universalidad de los derechos humanos hacia la polifonía cultural que conformamos la humanidad. Precisamente desde la universalidad de los valores para todas las culturas tiene sentido hoy en día la educación intercultural e inclusiva.

Sabemos que los derechos humanos fueron constituidos por la cultura hegemónica, la cultura de occidente, y por la religión católica. También sabemos que hoy en día se transgreden los derechos humanos de manera sistemática o, sencillamente, no se cumplen. Por estas dos razones se deberían llevar a cabo una revisión y actualización de los mismos. En los Nuevos Derechos Humanos que se tendrían que elaborar han de contemplarse todas las culturas y, asimismo, se han de tener en cuenta todas las religiones. Lo mismo que se tendrían que constituir unos nuevos derechos humanos, se tendría que revisar las finalidades de la ONU y, a caso, elaborar unos nuevos estatutos.

El profesor Mayor Zaragoza prosigue: “La Carta de las Naciones Unidas se inicia, precisamente, con una frase de una gran riqueza conceptual: ‘Nosotros, los pueblos... hemos resuelto evitar a las generaciones venideras el horror de la guerra’. El compromiso supremo lo constituyen las generaciones venideras. No se trata, pues de Estados ni de gobiernos, sino de pueblos; porque son conscientes de que únicamente cuando las riendas del destino común se hallen en las manos de la gente, es cuando se podrá producir la inflexión histórica desde la cultura de la guerra, de dominio e imposición, a una cultura de diálogo, conciliación, alianza y paz. La gran transición de la fuerza a la palabra” (MAYOR ZARAGOZA, 2011).

Para evitar la guerra, es decir, para construir la paz, son necesarios unos nuevos puntos de referencia, unos nuevos asideros éticos que permitan a toda ciudadanía modificar un comportamiento secular basado en la confrontación. Por ello, en la Constitución de la UNESCO, que se publica en Londres sólo unos meses después de la creación de las Naciones Unidas en San Francisco, se indica que para construir “los baluartes de la paz en la mente de los hombres” es necesario observar unos principios democráticos. Esta aseveración es esencial como lo es el

establecer que la solidaridad no debe expresarse sólo en bienes materiales sino que también debe ser una “solidaridad intelectual y moral” (p. 179). Este es el gran reto de la humanidad: construir un mundo en paz, democrático, próspero y justo. Para ello es imprescindible una educación de calidad en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

La paz es un concepto eminentemente humano, es una construcción del ser humano en su doble dimensión individual y social, y no sólo en una. La paz es el resultado por el verdadero respeto por el ser humano, pero no es un fin en sí mismo, sino un proceso que se ha de construir a diario. Para ello se requiere de una serie de condiciones, tales como: justicia, libertad, solidaridad, tolerancia, defensa de la vida y búsqueda de la verdad. Hay que aprender a vivir en paz. Desde este punto de vista los educadores en derechos humanos se convierten en contestatarios de un sistema que deshumaniza al ser humano, en personas incómodas que no aceptan ni toleran el abuso y la injusticia, ni siquiera en nombre de la propia tolerancia, en luchadores de todas las causas nobles y que nunca consideran perdidas. La tolerancia es la sabiduría de convivir con el diferente pero “peleando” contra el antagónico. La tolerancia es una virtud revolucionaria, no conservadora. La persona tolerante no puede renunciar NUNCA a su sueño de luchar por un mundo mejor. Hablar de respeto, de participación y de convivencia es hablar de diversidad.

Hablar de diversidad desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es hablar de igualdad en derechos y deberes. La diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une. La igualdad no es un fenómeno biológico, sino un precepto ético. Y la variedad del ser humano se produce tanto desde el ámbito interindividual como intraindividual. Ahora bien, una cosa son las diferencias entre las personas, que es consustancial al ser humano tanto en el ámbito intraindividual como interindividual y otra, muy distinta, es establecer desigualdades entre ciudadanía en función de aquellas diferencias. La consideración de la diversidad humana es incuestionable. No existe cosa más natural que la diversidad. Este reconocimiento de la normalidad de la diversidad, superando el concepto de normalización, es lo que configura la dignidad humana. Lo normal es la diferencia. Comprender esto es ya un valor. Y esto es lo natural. Lo antinatural es la homogenización.

Cada ser humano es único, irrepetible, capaz de pensar, de imaginar y de crear. Ésta es la esperanza común y por ello debemos enfrentarnos al fatalismo, al sentimiento de lo inexorable, de lo ineluctable, convencidos de que el futuro debe inventarse, de que el porvenir está por hacer. El pasado ya está escrito, la gran proeza ética de los que nos ha tocado vivir en estos momentos es escribir

el futuro con otros signos, con otros lenguajes. Los seres humanos, que pueden transmitir sus pensamientos, que deben escuchar los de los otros, son capaces de solucionar la mayor parte de los conflictos a través del diálogo. Desde luego, todos deben aceptar aquellos puntos de vista que sean diametralmente opuestos a los propios. Lo único rechazable es el extremismo, el dogmatismo, el fanatismo, en una palabra, el intento de imponer por la fuerza los propios argumentos (MAYOR ZARAGOZA, 2011).

La pedagogía de la educación en derechos humanos es asumir que todos los seres humanos somos diferentes en nuestras características pero iguales en dignidad y derechos y, por tanto, evitar la discriminación es nuestra finalidad principal, ya que acepta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. Las diferencias de género, etnia, religión, hándicap, procedencia, son reconocidas, aceptadas y respetadas. La sociedad se construye sobre la base de la confianza. Confianza en las instituciones, confianza en las familias, confianzas en las personas. La confianza es el fundamento de la convivencia democrática.

Es cierto que vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece “las normas de juego” donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y lacra social. El problema radica en saber cómo pasamos de una sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria. Esta es la cuestión a resolver: ¿cómo podemos hacer cambiar el rumbo de los acontecimientos para que se produzca ese cambio de pensamiento (heterología) de que lo que realmente caracteriza al ser humano es la diferencia y no la homogeneidad? ¿Por qué cuesta tanto aceptar y comprender que lo más genuino del ser humano es la diversidad?

Quienes pretenden que los demás piensen lo mismo que ellos –nos recuerda una vez más Mayor Zaragoza–, deben darse cuenta de la inmejorable definición del proceso educativo que dio don Francisco Giner de los Ríos¹: “Es dirigir la propia vida”. Es decir, es ser uno mismo. Es ser una persona autónoma personal, social y moralmente. No se trata, por tanto, de que la educación forme eruditos sino personas libres y responsables, justas y democráticas.

Más que nunca quisiéramos ser utópicos o acaso pragmatópicos en el sentido que habla Eisler (1996) de que es aquí y en estos momentos difíciles donde las mujeres y los hombres hemos de encontrar sentido al ser humano. No podemos dar por perdido el mensaje de proyecto permanente de cambio y transformación

1. Francisco Giner de los Ríos (Ronda, Málaga (España), 10 de octubre de 1839 – Madrid, 17 de febrero de 1915).

que tenía la modernidad, en el sentido habermasiano, “la modernidad es un proyecto inacabado”, nos recordará Habermas (1994). Quizás el error principal de esta época neoliberal y posmoderna radique en no haber sabido integrar el progreso tecnológico con el progreso humano. En el sentido de que los medios tecnológicos han de ayudar a crear una nueva responsabilidad civil y ética y no una ciencia ficción que produzca mayor salvajismo, esclavitud y soledad. Sólo habrá progreso humano cuando la tecnología deje de oprimir al propio ser humano. Hemos abierto la escuela a la técnica, a los mass-media, a la tecnología y por algún resquicio se nos ha marchado lo más humano, el sistema de convivencia que propicia el desarrollo de cualquier civilización.

La humanidad está metida en una encrucijada ético-política-económica de la que sólo podemos salir buscando caminos democráticos. Lo importante no debe ser los valores económicos –aun siendo necesarios– sino que necesitamos una manera nueva de pensar, de escuchar, de ver...; una nueva manera de relacionarnos con lo que nos rodea y con nosotros mismos; una manera nueva de sentir y amar, y lógicamente, debemos comprometernos con todo ello.

En este sentido, el profesor Mayor Zaragoza subraya que del mismo modo que en 1945 se decidió elaborar una Declaración Universal de Derechos Humanos, sería apropiado ahora, en la debacle ética que están sufriendo Occidente y en particular la Unión Europea, una Declaración Universal sobre la Democracia, porque ha llegado el momento histórico en que la sumisión, el dominio de los pocos sobre los muchos, hemos de darlo por concluido. Los gobiernos tienen que tomar conciencia de que no pueden seguir en manos del capital porque ello les convierte en entes incapaces de garantizar derechos básicos a la ciudadanía y la lógica del mercado atenta contra las identidades y las culturas produciendo grandes desigualdades sociales. La falta de equidad social significa un trato y oportunidades desiguales motivadas por razones de género, etnia, religión, hándicap o procedencia. La inequidad se refiere a las relaciones de subordinación, trato desigual e injusto y falta de respeto a los derechos humanos en que viven los colectivos y personas diferentes. A las personas hay que hacerlas conscientes de sus derechos y de sus responsabilidades. Y esto sólo se puede hacer a través de la construcción de escuelas democráticas.

Ahora bien, proponer una escuela donde se viva en democracia, en convivencia y en respeto no es una mera utopía ni nada abstracto. Nosotros, los docentes, nos movemos en un espacio de realidad y no de verdad. Y lo que hay que conservar es ese espacio de convivencia en la democracia. Si no hay convivencia y participación no puede haber ni crecimiento humano ni aprendizaje. La democracia es el espacio de convivencia en la cooperación, en el respeto mutuo y en la no obediencia; es

decir, en la preocupación por los otros y las otras; y así es como surge el *ethos* democrático. Como muy bien nos recuerda Adela Cortina: “el *ethos* democrático equivale a decir individuo moral, cultural, socialmente autónomo. Sin esta responsabilidad democrática, la democracia declina. La difusión hegemónica de la personalidad democrática es el único fundamento de la democracia, su única posible garantía” (CORTINA, 1997, 34). La democracia sólo se puede dar en la diversidad. La democracia necesita de actitudes y comportamientos democráticos para ser democracia. Y, en relación con las personas diferentes y colectivos minoritarios, este *ethos* democrático requiere que se les respete y se les comprenda en su diferencia, sin marcar desigualdades. Cuando no se entiende el valor de la igualdad como respeto a la diferencia se produce la tiranía de la igualdad, que es un trato idéntico a cada persona sin contemplar sus peculiaridades cualitativas. Todo ello puede originar una gran deshumanización. Por eso llevar a la escuela la lógica de la solidaridad y del amor se convierte en un compromiso ético y político. El “conocimiento se ha convertido en imprescindible” para todos y todas. De ahí que hoy educar sea la tarea social emancipatoria más avanzada. Y la educación tiene como función principal la creación de la sensibilidad social para reconducir a la humanidad sencillamente porque la humanidad ha llegado a una encrucijada ético-política que sólo encontrará salidas en consensos contruidos de modo democrático.

Cuando hablo de compromiso ético no me refiero a cómo han de enseñarse la libertad, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, etc., en la escuela, sino a la incorporación de un enfoque ético en nuestras vidas. La ética no puede convertirse en una clase donde “se enseñan valores”. Los valores no se enseñan, se viven. Se practican. Ése es el valor moral de los valores, su puesta en práctica. Por eso la ética en la educación no puede resumirse en una “asignatura” sobre los valores sino que es algo que se ha de vivir. La escuela pública tiene la responsabilidad de ponerlos en práctica, no enseñándolos, sino viviéndolos en sus aulas. Por eso no se puede entender que en un centro educativo el alumnado reciba clases de ética y, simultáneamente, estén conviviendo con situaciones de falta de respeto por el hecho de ser de diferente cultura, etnia o religión, o por tener determinada desventaja cognitiva o cultural.

Efectivamente no se puede enseñar ética y valores al margen de un compromiso y un comportamiento socio-histórico concreto. Si la ética es eso que conocemos como “lo bueno”... hay otra “ética” que se nos impone desde el pensamiento neoliberal que reina en nuestras escuelas, que va en contra, precisamente, de eso que denominamos “como bueno”. Frente a esa ética hegemónica neoliberal los docentes tenemos que hacer práctica de la ética de la educación que va en contra de aquella primera, siendo coherentes entre nuestros pensamientos y nuestras

acciones. No es tarea fácil, pero es absolutamente necesaria y, si es necesaria, hay que hacerla. La ética surge, precisamente, en ese sentimiento de preocupación que experimentamos como consecuencia de nuestras acciones sobre los otros. Y desde la cultura de la diversidad este sentimiento de preocupación y responsabilidad nace cuando privamos a las personas excepcionales y a los colectivos minoritarios de la convivencia humana sin respetarlos en su diferencia.

Este es el compromiso ético del discurso de la cultura de la diversidad, la lucha contra las desigualdades, incluso más allá de nuestra propia existencia, a partir de los principios éticos en los que creemos, aunque no haya ningún margen “razonable” de que obtengamos algún éxito en nuestro esfuerzo, sólo el valor simbólico de estar siempre en lucha contra las desigualdades. Esa es nuestra responsabilidad. Tal manera de pensar debe basarse en el sentido que le demos a la cultura de la diversidad, como la responsabilidad que tenemos hacia los otros –en este caso a las personas excepcionales– no sólo en el sentido formal de responsabilidad (somos responsables porque damos cuenta de nuestras acciones) sino en un sentido más amplio, por el que los individuos adquieren ciertas responsabilidades hacia el bienestar y la calidad de vida de otros y comparten obligaciones para tratarlos con dignidad y respeto. Es decir, que la responsabilidad social y la ética deben dar lugar a la estética del yo, como una especie de canon internacional por el que los seres humanos nos regiríamos, no para hacer las cosas de acuerdo a unas normas personales sino a un código social.

Definitivamente estamos en el umbral de una nueva cultura y de una nueva civilización; pero si a esta nueva civilización no le acompaña una nueva ética y una nueva actitud mental; es decir, una nueva cultura, ¿no estaremos asistiendo al ocaso de nuestra propia existencia como seres humanos?

Es cierto que se está anunciando la “muerte o el final de un mundo”. Un mundo que ha sido construido sobre una educación competitiva e insolidaria que subraya los conocimientos y el intelecto (“*homo sapiens*”) por encima de los verdaderos valores humanos, tales como el amor, las emociones, la tolerancia, el respeto, la autonomía, la libertad, la ética, la justicia, la solidaridad, la dignidad (“*el homo amans*”). Y alguien que lea todo esto puede decir que, aún siendo verdad todo ello, no va a pasar nada, porque el *homo sapiens* ha sobrevivido a pesar de todo: a las luchas de otras especies hostiles, a las pestes del medievo o a los desastres naturales; pero olvidan, quienes así piensen, que a lo que hoy nos enfrentamos es a algo mortal: la contaminación y el agotamiento de la biosfera por un lado y, por otro, a los conflictos sociales más horribles, como nos recuerda Sábato: “es mucho más: los cielos y la tierra se han enfermado. La naturaleza, ese arquetipo de toda belleza, se trastornó” (SÁBATO, 1999, 127).

Por todo ello nuestro pensamiento en este sentido es que una visión política miope sobre la que se sustenta la nueva ideología neoliberal y posmodernista con una democracia formal y oligárquica, con una economía excluyente, con una tecnología dominante y una cultura represiva no pueden restablecer un mundo mejor. Se necesita una reorientación de este modelo neoliberal y posmodernista hacia una nueva era que haga olvidar lo “patológico de esta primera posmodernidad” y profundice en los principios más humanos del modernismo; con una visión utópica, en el sentido renacentista, que nos ayude a la construcción de un nuevo sistema político pluralista y participativo, una economía inclusiva, una nueva democracia y una cultura libertaria, holística y universal. Y en este cambio de rumbo del pensamiento posmodernista radica, a mi juicio, el verdadero sentido de lo humano como superación de aquel modelo de intereses científicos-técnicos y económicos para volver la mirada hacia las personas. Pero sólo se logrará dicha reconciliación si superamos las cuestiones planteadas anteriormente, mirando al ser humano no sólo como “homo sapiens, sino como homo amans”. Entonces, si somos rabiosamente libres para conseguir esto, ¿por qué es tan difícil imaginarnos un mundo mejor donde impere el amor y no el odio entre los seres humanos?

Si queremos salir de la crisis en la que nos ha metido el pensamiento ultraneoliberal hemos de cambiar la mirada sobre la naturaleza, sobre el ser humano y sobre la relación entre ambos. Hemos abierto la escuela a la técnica, a los mass-media, a la tecnología y por algún resquicio se nos ha marchado lo más humano, el sistema de convivencia que propicia el desarrollo de cualquier civilización. Hemos de recuperar lo que de humano hemos perdido. Por ello en la escuela pública no se ha de enseñar el respeto, la solidaridad, la convivencia, la democracia, la justicia, etc; sino que se ha de educar en el respeto, en la solidaridad, en la convivencia, en la democracia, en la justicia, etc. Los valores no se enseñan, se viven y se practican. Ese es el valor moral de los valores. De ahí que la escuela pública no se puede contentar con elaborar un currículum donde figuren todas esas bondades como objetivos a conseguir, sino combatiendo desde dentro exigiendo que se cumpla su contrario. No es cuestión sólo de ser solidario, justo, tolerante, respetuoso y bondadoso con los compañeros y compañeras de la clase, sino que desde el currículum se tiene que eliminar cualquier manifestación de injusticia, de insolidaridad, de intolerancia o de segregación convirtiendo las aulas en comunidades de convivencia y aprendizaje.

La idea de una escuela (o un estado) democrática e inclusiva es que podamos escucharnos mutuamente y podamos crear proyectos comunes, y lo maravilloso de un proyecto común es que genera libertad, por eso es democrático, y porque nos humaniza.

La educación inclusiva: una oportunidad para humanizarnos

Históricamente, todos los esfuerzos para llevar a cabo transformaciones y cambios sociales y culturales han venido siempre precedidos por visiones generales acerca de la naturaleza de la humanidad y de la sociedad; o sea, por una reconceptualización de la sociedad y del ser humano y una nueva concepción de cambio social y educativo. Ese también es nuestro planteamiento a la hora de abordar el discurso de la educación inclusiva frente al discurso de la integración en las instituciones educativas públicas. Es necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y la apertura a los demás como legítimos otros u otras, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos. Un proyecto educativo alternativo sólo será viable si somos competentes para concebir una nueva sociedad donde se conjuguen los principios de igualdad –como igualitarista, en el sentido que lo utiliza Bobbio (1996)–, de libertad y tolerancia, procurando respetar a cada cual según sus peculiares necesidades y *no según su clase social*, buscando la formación de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónoma, libre, justa y... más humana. Y no hay cualidad más humana en el ser humano que el respeto a la diferencia.

Por tanto, el rango distintivo por excelencia para saber que estamos hablando de educación inclusiva es la conceptualización que adopte el profesorado de la noción de diferencia. Porque de la percepción que tenga aquél del alumnado y de los procesos de aprendizaje van a depender los modelos educativos que ponga en juego: el respeto a las diferencias del alumnado, en la búsqueda de la equidad educativa, es de un valor extraordinario en nuestras escuelas, entendiéndola no sólo como igualdad de oportunidades sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, es decir, hablamos de oportunidades equivalentes. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico). En este sentido, Fraser y Honneth (2006) subrayan que cuando hablamos de aceptación y respeto a las diferencias, de lo que hablamos en realidad es de justicia social y por eso se necesitan políticas de redistribución (para superar las injusticias socioeconómicas) en un caso, o de reconocimiento en otro (para las injusticias de orden sociocultural), para que la equidad, los derechos y la justicia social no sean meros artificios discursivos en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos, aunque la UNESCO hable de *Escuela para todos* (UNESCO, Jotiem, 1990; Salamanca, 1994 y Dakar, 2000).

El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia, lejos

de ser un obstáculo, se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje (AINSCOW *et al.*, 2001). Pero las personas diversamente hábiles y los colectivos minoritarios no suelen tener las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto del alumnado (NUSSBAUM, 2006) e incluso, cuando aquellas se encuentran incluidas dentro de un aula, suele ocurrir lo que denomina Iris Marion Young (2000) una “exclusión interna”, originándose “zonas de discriminación”. Juntos en la misma clase pero discriminados por el currículum.

En este sentido, hablar de educación inclusiva, no es hablar de integración. Es hablar de educación en valores, de democracia, de convivencia. Es un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes. Cambiar las prácticas pedagógicas significa que la mentalidad del profesorado ha de cambiar respecto a las competencias cognitivas y culturales de las personas diferentes, significa que hay que cambiar los sistemas de enseñanza y aprendizaje, significa que ha de cambiar la construcción del currículum, significa que ha de cambiar la organización escolar, significa que han de cambiar los sistemas de evaluación. Esto es así, y si no es así, tiene que serlo. La escuela pública será pública si ofrece un modelo educativo equitativo donde no haya ningún niño ni ninguna niña excluidos. La escuela pública tiene que ser una escuela sin exclusiones, si existe aunque sea un solo caso de exclusión, no puede ser una escuela pública. Por ello para evitar la exclusión hemos de aprender juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos e hijas para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad, que produce la solidaridad.

A pesar de estar tan claro cuando hablamos de educación inclusiva no podemos evitar que se produzca una doble representación mental, una orientada a los sujetos de aprendizaje –principalmente las personas discapacitadas– y otra a los sistemas educativos. El elegir una u otra determina si hablamos de integración o inclusión. El discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades; por el contrario, cuando hablamos de inclusión, hablamos de oportunidades equivalentes. ¿De qué hablamos nosotros cuando hablamos de educación inclusiva? Nosotros al hablar de educación inclusiva hablamos de

las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aulas. Sin embargo, si se habla de niños y niñas que no pueden aprender se está en el discurso de la integración. Si no rompemos esta doble mirada difícilmente estaremos realizando prácticas inclusivas. ¡Dejemos de hablar de niños o niñas discapacitados o deficientes y hablemos de las barreras que encontramos en los procesos de enseñanza y aprendizaje! Lo que tratamos de subrayar aquí es que no debemos ligar las dificultades de aprendizaje a las personas sino al currículum. Esto no debe interpretarse como que no ha de educarse teniendo en cuenta las peculiaridades de cada persona, ¡por supuesto que sí!, sino buscando metodologías que nos permitan dar respuesta a esas peculiaridades. En este sentido, el socio-constructivismo ofrece muchas posibilidades (LÓPEZ MELERO, 2010).

Ciertamente lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social y cultural y no lo genético. La genética es la condición inicial, es un punto de partida, no de llegada. Somos lo que somos gracias a las oportunidades que nos ofrecen los contextos y no debido a nuestros genes. Para ser humano, hay que vivir y crecer entre humanos. Ahora bien, si como venimos afirmando a lo largo de este capítulo introductorio de este número monográfico, el origen de lo humano es el amor, su ausencia nos deshumaniza. Sabemos que lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y en este desvivir surge el valor ético de la educación, como la preocupación de cómo nuestras acciones repercuten en los demás. Por tanto, hablar de educación inclusiva es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa sea necesario desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma. Para ello es imprescindible que los responsables de las políticas educativas, el profesorado y los investigadores e investigadoras contraigamos el compromiso moral de orientar el conjunto de la educación hacia la equidad. Desde nuestro punto de vista el concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad (RAWLS, 2002) al atender a la singularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Nuestro compromiso ético es buscar un nuevo proyecto educativo que nos permita aprender a convivir como una oportunidad para la libertad y la equidad.

La cosa está muy clara: todas las niñas y niños, y toda la juventud del mundo, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación de calidad. Y ésta sólo se logra cuando se educan juntos. No que nuestro sistema educativo tenga derecho a acoger a un cierto tipo de alumnado y a rechazar a otro. Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado. Sin embargo, desde el pensamiento teórico y legislativo hasta las prácticas educativas inclusivas hay una gran distancia.

Comprender esto supone levantar los cimientos epistemológicos en los que aún se sustenta nuestra práctica en la educación de las personas excepcionales, me refiero a las concepciones educativas de inteligencia, diagnóstico y adaptaciones curriculares que como una losa recaen sobre aquellas produciendo las mayores de las discriminaciones. Esto es muy importante, pedagógicamente hablando, porque nuestros pensamientos, nuestras creencias y actitudes configuran nuestras acciones y nuestras acciones repercuten en otras personas. Entonces el tomar conciencia de cómo nuestras acciones repercuten en los demás es un acto ético. Así que todo nuestro discurso en este capítulo de presentación de este número monográfico sobre *Amor y Educación* está bañado por la ética. No podemos olvidar que cuando hablamos de si una persona es inteligente o no, cuando diagnosticamos a un sujeto A como tal o cual y proponemos una modalidad educativa estamos marcando su destino hacia una dirección u otra, lo mismo que cuando orientamos que debe tener una adaptación curricular significativa. Tenemos que estar muy seguros en lo que diagnosticamos y, sobre todo, en buscar las estrategias pedagógicas adecuadas para resolver la situación problemática concreta. Una persona puede presentar dificultades cognitivas o lingüísticas, de comportamiento o de autonomía, pero debemos saber desde qué modelo pedagógico se pueden subsanar. Hacer lo contrario es una actitud inmoral y si las adaptaciones curriculares no posibilitan que al final de la Secundaria el alumnado no promocione o no se gradúe, se está actuando, sencillamente, de manera inmoral, injusta y, nos atreveríamos a decir, que también de manera ilegal.

Saber cuáles son las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de algunas niñas y de algunos niños en el aula, es, precisamente, el compromiso ético del discurso de la educación inclusiva y de la cultura de la diversidad en general. Para poder construir esa escuela sin exclusiones son necesarias culturas inclusivas, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas. Con las prácticas pedagógicas simples no se puede lograr una escuela sin exclusiones. Se hace necesaria una pedagogía más compleja donde las personas y las culturas diferentes puedan “*aprender a aprender*”. Nosotros, como hemos apuntado anteriormente, lo venimos haciendo en el Proyecto Roma² a través de lo que denominamos *proyectos de investigación*, que son un modo de *aprender a aprender en cooperación*.

-
2. Proyecto Roma. Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personal, social y moral.

A partir de aquí hay que expresar que además de *aprender a aprender* correctamente el alumnado debe aprender que se aprende con otros y otras. Que el aula no sólo es un lugar para aprender a pensar, sino para aprender a convivir. Precisamente desde la confianza que se ha despertado en los primeros días se construye la convivencia en el aula y para poder convivir son necesarias unas normas de convivencia desde la libertad y desde la igualdad de todos y todas. Y lo mismo que vamos a aprender a aprender vamos a aprender a construir la confianza a través del respeto, del diálogo y de la solidaridad. Sólo así aprenderemos a construir la democracia en nuestra clase.

De ahí que la educación en valores necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestras hijas e hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos.

La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definan las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

Por tanto, la escuela que emerge desde los principios de la educación inclusiva es una escuela que educa para colaborar en la construcción de una nueva civilización y necesita de un profesorado que confíe en estos principios y considere que lo más importante en la escuela no radica en la enseñanza de unos conocimientos previamente elaborados (instrucción), sino en saber crear ambientes democráticos para la socialización y la educación en valores, porque en la escuela no sólo se aprende unos contenidos culturales sino que se aprende un modo de vivir o, mejor dicho, un modo convivir. No se trata de enseñar la cultura de la diversidad como un valor, sino de vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia.

Todas y todos los que hemos colaborado en este número monográfico sobre *Amor y Educación* aportan su sueño educativo. Desde la responsabilidad de la Revista nuestras aspiraciones son más humildes, tan sólo pretendemos que

aquellas lectoras o lectores al final comprendan que ese sueño sólo se cumplirá si empezamos a transformar nuestros contextos más cercanos: nuestras aulas. Hay quien quiere transformar la sociedad sin transformar su aula cuando la verdad del asunto es que, para lograr una clase más justa y equitativa, más democrática y libre, es imprescindible desarrollar pedagogías que reequilibren las desventajas de algunos alumnos y alumnas. En eso consiste la educación inclusiva... y seguro que si actuamos así lograremos evitar el fracaso escolar o al menos reducirlo. De eso se trata, de construir una educación eficaz y eficiente, y una educación es eficaz y eficiente cuando lo es para todos y todas. Esta es nuestra ilusión o nuestra utopía.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- BOBBIO, N. (1996). *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus.
- CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- CORTINA, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*. Madrid: Tecnos.
- COLE, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- DAMASIO, A. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.
- EISLER, R. (1996). *El cáliz y la espada. La alternativa femenina*. Madrid: Cuatro Vientos, Martínez de Murguía, editores.
- FRASER, N. y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento?*. Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós - MEC.

- GINTIS, P. et al. (2006). *Moral Sentiments and Material Interests: The Foundations of Cooperation in Economic Life*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- LEE, C. D. (2010). "Soaring above the clouds, delving the ocean's depths: Understanding the ecologies of human learning and the challenge for education science". *Educational Researcher*, Vol. 39, Nº 9, 643-655.
- LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- LÓPEZ MELERO, M. (2010). "Die kulturhistorische Sichtweise und meine Konzeption der inklusiven schule". En *Integrative Pädagogik und die Kulturhistorische Theorie* (pp. 303-334). Frankfurt: Peter Lang.
- MARX, K. (1968). *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (Comp). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MATURANA, H. (1994a). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados del ser humano*. Santiago de Chile: Instituto de Psicoterapia.
- MATURANA, H. (1994b). *El sentido de la humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colombia: Dolmen.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MATURANA, H.R. y DÁVILA X.P. (2004). *Habitar humano: en seis ensayos de biología-cultural*. Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez editor.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2011). "Traspasar los límites de lo posible". En *Reacciona. 10 razones por las que debes actuar frente a la crisis económica, política y social*. Madrid: Aguilar/Santillana.
- MORIN, E. y KERN, A.B. (1993). *Tierra Patria*. Madrid: Kairos.
- NUSSBAUM, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- SÁBATO, E. (1999). *Antes del fin*. Barcelona: Seix Barral Editores.
- RAWLS, J. (2002). *Justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.
- SAVAGE-RUMBAUGH, E.S. (1986). *Ape Language: From Conditioned Response to Symbol*. Nueva York: Columbia University Press.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.
- TOMASELLO, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- TOMASELLO, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Buenos Aires: Katz Editores.
- UNESCO (1990). *The Dakar Framework for Action*. Dakar.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas*. Tomo Cinco. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- WILSON, M. (2010). "The re-tooled mind: How culture re-engineers cognition". *Social Cognitive and Affective Neuroscience (SCAN)*, 5, 180-187.
- YOUNG, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.